



UNIVERSIDADE
E D U A R D O
M O N D L A N E

FACULDADE DE LETRAS E CIÊNCIAS SOCIAIS
DEPARTAMENTO DE LINGUÍSTICA E LITERATURA
CURSO DE DOUTORAMENTO EM LINGUÍSTICA

EDUCAÇÃO BILINGUE PARA PESSOAS SURDAS EM MOÇAMBIQUE

Tese apresentada em cumprimento parcial dos requisitos para a obtenção do
grau de Doutor em Linguística

Samuel Chumane

Maputo, Novembro de 2022

**UNIVERSIDADE EDUARDO MONDLANE
FACULDADE DE LETRAS E CIÊNCIAS SOCIAIS
DEPARTAMENTO DE LINGUÍSTICA E LITERATURA**

EDUCAÇÃO BILINGUE PARA PESSOAS SURDAS EM MOÇAMBIQUE

Tese apresentada em cumprimento parcial dos requisitos para a obtenção do
grau de Doutor em Linguística

Samuel Chumane

Maputo, Novembro de 2022

UNIVERSIDADE EDUARDO MONDLANE
FACULDADE DE LETRAS E CIÊNCIAS SOCIAIS
DEPARTAMENTO DE LINGUÍSTICA E LITERATURA

EDUCAÇÃO BILINGUE PARA PESSOAS SURDAS EM MOÇAMBIQUE

Tese apresentada em cumprimento parcial dos requisitos para a obtenção do grau de Doutor em Linguística

O Júri

Prof^a. Doutora Samima Patel (Presidente)

Prof^a. Doutora Carla Maria Ataíde Maciel (Supervisora)

Prof^a. Doutora Inês Beatriz Fernandes Machungo (Supervisora)

Prof^a. Doutora Ana Mineiro (Arguente Externo)

Professor Catedrático Armindo Ngunga (Arguente Interno)

Prof^a. Doutora Názia Nhongo Bavo (Arguente Interno)

Maputo, Novembro de 2022

*Só quando beberdes
do rio do silêncio,
cantareis realmente.*

*E quando tiverdes chegado
ao cimo da montanha,
começareis a escalada.*

Khalil Gibran
(1883-1931)

DECLARAÇÃO

Declaro que esta tese nunca foi apresentada para a obtenção de qualquer grau ou num outro âmbito e que ele constitui o resultado do meu labor individual, estando indicadas no texto e nas referências bibliográficas as fontes que utilizei. Esta tese é apresentada em cumprimento dos requisitos parciais para a obtenção do grau de Doutor em Linguística no Departamento de Linguística e Literatura da Faculdade de Letras e Ciências Sociais da Universidade Eduardo Mondlane.

DEDICATÓRIA

Aos meus pais que, do outro lado do mundo, descansem em Paz!

-

AGRADECIMENTOS

Os meus primeiros agradecimentos são destinados a Deus, por me ter permitido chegar ao fim desta pesquisa. Ao Director da Faculdade de Educação (FACED) da Universidade Eduardo Mondlane (UEM), Prof. Doutor António Cipriano Parafino Gonçalves, cuja visão da importância da formação do corpo docente levou-o a autorizar-me a frequentar o curso do Doutoramento em Linguística e ter honrado com os custos mais elevados da minha formação, em momentos difíceis da economia nacional e da instituição. Os meus agradecimentos são também extensivos à Direcção das Finanças da Faculdade de Educação pela tramitação bastante célere de expedientes relativos ao pagamento de propinas.

Uma palavra de apreço muito especial às minhas supervisoras, Prof^a. Doutora Carla Maria Ataíde Maciel e Prof^a. Doutora Inês Beatriz Fernandes Machungo por me terem compreendido e apoiado, mesmo com as minhas dificuldades. Foi graças ao seu rigor e sua exigência que tornaram possível a consecução desta pesquisa, que se foi construindo de forma sólida e estruturada. Confesso que, com as Senhoras Professoras, aprendi bastante e continuarei a aprender muito mais ainda. Pela força e amizade, o meu muito obrigado, SENHORAS PROFESSORAS.

Ao Prof. Doutor Feliciano Chimbutane (FLCS/UEM), à Prof^a. Doutora Ronice Müller de Quadros (Universidade Federal de Santa Catarina/Brasil) agradeço o apoio que me proporcionaram sob forma bibliográfica. Ao Prof. Doutor Manuel Guro (FACED/UEM) pelo apoio moral e palavras de conforto durante a produção desta pesquisa.

Aos meus colegas de Doutoramento, Henrique Mateus, Rosário Cumbane, Rosa Mitelela, Pércida Langa, Maurício Bernardo, Abudo Machude, Valter Matimbe, Ricardo Dimande pelo companheirismo demonstrado. Obrigado pelas palavras de conforto que sempre partilhámos. Agradeço também aos meus colegas do Departamento de Formação de Professores e Estudos Curriculares da Faculdade de Educação pela troca de impressões e apoio de várias ordens ao longo da elaboração desta pesquisa.

Ao Arge Pinto Tseco, intérprete de LSM, por me ter acompanhado durante as visitas efectuadas aos locais de residência dos actores socioculturais das crianças surdas seleccionadas. Agradeço também ao André Domingos Chirindza, técnico de informática, pelo apoio incondicional na formatação desta tese.

Aos professores, alunos, gestores de educação e aos actores socioculturais agradeço o acolhimento e simpatia com que me receberam e forneceram dados nos diferentes momentos da minha pesquisa.

À Angélica Constantino Tivane, minha esposa, agradeço o seu apoio. Ela viveu intensamente as minhas angústias nas etapas mais difíceis da elaboração desta pesquisa. Estendo este agradecimento à Agueda, ao Zefanias à Daisy, meus queridos filhos, que suportaram longos períodos da minha ausência no convívio familiar.

Finalmente, o meu último e muito *khanimambo* eterno vai para os meus pais Zefanias Chumane e Raquelina Muchanga.

LISTA DE ABREVIATURAS E ACRÓNIMOS

AGRICE	Associação Guineense para a Reabilitação e Integração de Cegos
APS	Associação Portuguesa de Surdos
AS-GB	Associação de Surdos da Guiné-Bissau
ASUMO	Associação dos Surdos de Moçambique
BICS	Competências básicas de comunicação interpessoal
CALP	Proficiência cognitiva da linguagem académica
CDC	Convenção sobre os Direitos da Criança
CREI	Centros de Recursos de Educação Inclusiva
EB	Ensino Bilingue
EEE <i>Hlupheko</i>	Escola de Educação Especial <i>Hlupheko</i>
EI	Educação Inclusiva
FACED	Faculdade de Educação
FLCS	Faculdade de Letras e Ciências Sociais
INDE	Instituto Nacional do Desenvolvimento da Educação
INE	Instituto Nacional de Estatística
INES	Instituto Nacional de Educação de Surdos
L1	Língua Materna
L2	Língua Segunda
LB	Língua Bantu
LG	Língua Gestual
LGA	Língua gestual angolana
LGP	Língua gestual portuguesa
LIBRAS	Língua brasileira de sinais
LP	Língua Portuguesa
LS	Língua de Sinais
LSF	Língua de sinais francesa
LSM	Língua de sinais moçambicana
MEC	Ministério da Educação e Cultura
MINED	Ministério da Educação
MINEDH	Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano
NEE	Necessidades Educativas Especiais
PEA	Processo de ensino/aprendizagem
PEE	Plano Estratégico da Educação
PQG	Plano Quinquenal do Governo de Moçambique
UEM	Universidade Eduardo Mondlane
ZDP	Zona de Desenvolvimento Proximal

LISTA DE TABELAS E FIGURAS

Tabela 1. Classificação dos graus de perda auditiva	16
Tabela 2. Relação entre o grau da perda auditiva e as capacidades áudio-orais	16
Tabela 3. Modelos de Educação Bilingue	35
Tabela 4. Tipos de Programas de Educação Bilingue	37
Tabela 5. Número total de pessoas surdas em Moçambique	40
Tabela 6. Número total de pessoas surdas dentro da rede escolar.....	40
Tabela 7. Perfil de crianças surdas	97
Tabela 8. Perfil de pais/encarregados de educação das crianças surdas.....	99
Tabela 9. Perfil de membros do agregado familiar das crianças surdas.....	101
Tabela 10. Perfil dos professores.....	102
Tabela 11. Perfil dos membros da Direcção da EEE <i>Hlupheko</i>	104
Tabela 12. Perfil dos técnicos do Departamento de Educação Especial do MINEDH	105
Tabela 13. Percepções dos professores sobre a prática educativa da EB	106
Tabela 14. Percepções dos membros da Direcção da Escola sobre o impacto do EB.....	108
Tabela 15. Percepções dos técnicos do MINEDH sobre a EB para crianças surdas	111
Tabela 16. Percepções dos actores socioculturais sobre a EB para crianças surdas	114
Figura 1. Sistema auditivo humano	13
Figura 2. Bilinguismo, funcionamento cognitivo e a Teoria de <i>Threshold</i>	18
Figura 3. Língua sinais finlandesa	50
Figura 4. Língua de sinais moçambicana	50
Figura 5. Língua de sinais americana	55
Figura 6. Língua de sinais nigeriana.....	55
Figura 7. Língua de sinais Sueca	57
Figura 8. Língua gestual portuguesa	57
Figura 9. Língua de sinais francesa	59
Figura 10. Língua brasileira de sinais.....	59

ÍNDICE

Declaração	i
Dedicatória.....	ii
Agradecimentos	iii
Lista de abreviaturas e acrónimos	v
Lista de tabelas e figuras	vi
Índice	vii
Resumo	x
Abstract.....	xi
Introdução.....	2
Capítulo I: Revisão da literatura.....	11
1.1. Conceitos estruturantes da pesquisa	11
1.1.1. Audição e surdez	11
1.1.2. Bilinguismo	17
1.1.3. Educação Bilingue.....	31
1.2. Quadro legal para a educação formal de pessoas surdas	37
1.2.1. Legislação para a educação formal de pessoas surdas	38
1.2.2. Evolução da educação formal de pessoas surdas	64
Capítulo II: Quadro teórico da pesquisa	74
2.1. Teoria sociocultural	74
Capítulo III: Metodologia de construção de instrumentos de pesquisa e de recolha de dados.....	83
3.1. Análise documental	86
3.2. Construção e validação dos instrumentos de recolha de dados	86
3.2.1. Fichas de observação	87
3.2.2. Guiões das entrevistas	87
3.3. Selecção dos participantes da pesquisa	88
3.4. Trabalho de campo na escola e na comunidade	89
3.5. Aplicação das técnicas de observação e de entrevistas	89
3.5.1. Observação	89
3.5.2. Entrevistas	91
3.6. Transcrição das entrevistas.....	94
Capítulo IV: Apresentação e análise de dados	96
4.1. Perfil dos participantes da pesquisa.....	96
4.1.1. Perfil de crianças surdas	97
4.1.2. Perfil de pais/encarregados de educação das crianças surdas	98
4.1.3. Perfil de membros do agregado familiar das crianças surdas.....	100
4.1.4. Perfil dos professores	102
4.1.5. Perfil dos membros da Direcção da Escola de Educação Especial <i>Hlupheko</i> . 104	
4.1.6. Perfil dos técnicos do Departamento de Educação Especial do MINEDH	104
4.2. Entrevistas	105
Capítulo V: Conclusões, Constrangimentos e Recomendações	120

5.1. Conclusões.....	120
5.2. Constrangimentos	123
5.3. Recomendações	124
Referências Bibliográficas.....	126
Apêndices e Anexos	145
Apêndice 1. Pedido de revisão ética do protocolo ao Comité Institucional de Bioética em Saúde.....	xii
Anexo 1. Autorização do Comité Institucional de Bioética em Saúde	xiii
Apêndice 2. Pedido de renovação do protocolo ao Comité Institucional de Bioética em Saúde.....	xiv
Anexo 2. Autorização da extensão do período de validade do protocolo	xv
Apêndice 3. Exmo Senhor Director da Escola de Educação Especial <i>Hlupheko</i>	xvi
Anexo 3. Autorização da Direcção da Escola de Educação Especial <i>Hlupheko</i>	xvii
Apêndice 4. Pedido para a realização da pesquisa no Departamento de Educação Especial do MINEDH.....	xix
Anexo 4. Autorização da Ministra da Educação e Desenvolvimento Humano.....	xx
Apêndice 5 . Fichas de observação de crianças surdas bilingues	xxi
Apêndice 6. Assentimento consentido.....	xxvi
Anexo 5. Relatórios de Audiometria de Crianças Surdas	xxvii
Apêndice 7. Pedido aos professores para realização de entrevistas	xxxii
Apêndice 8. Guião de entrevista para os professores de crianças surdas	xxxii
Apêndice 8.1. Respostas das entrevistas dos professores de crianças surdas.....	xxxiii
Apêndice 9. Pedido aos membros da Direcção da Escola para realização de entrevistas	xli
Apêndice 10. Guião de entrevista para os membros da Direcção da Escola.....	xlii
Apêndice 10.1. Respostas das entrevistas dos membros da Direcção.....	xliii
Apêndice 11. Pedido aos técnicos do Departamento de Educação Especial para realização de entrevistas	xlvii
Apêndice 12. Guião de entrevista para os técnicos do Departamento de Educação Especial.....	xlviii
Apêndice 12.1. Respostas das entrevistas dos técnicos do Departamento de Educação Especial do MINEDH.....	xlx
Apêndice 13. Pedido aos pais/encarregados de educação das crianças surdas para realização de entrevistas	lvi
Apêndice 14. Guião de entrevista para os pais/encarregados de educação das crianças surdas	lvii
Apêndice 14. 1. Respostas das entrevistas dos pais/encarregados de educação das crianças surdas.....	lviii
Apêndice 15. Pedido aos membros do agregado familiar das crianças surdas para realização de entrevistas	lxvi
Apêndice 16. Guião de entrevista para os membros do agregado familiar das crianças surdas	lxvii
Apêndice 16.1. Respostas das entrevistas dos membros do agregado familiar das crianças surdas.....	lxviii

Anexo 6. Decreto Presidencial n.º11/2020, 30 de Março de 2020	lxxv
Anexo 7 . Decreto Presidencial n.º 23/2020, 5 de Agosto de 2020	lxxvii
Anexo 8. Decreto Presidencial n.º 79/2020, 4 de Setembro de 2020	lxxix
Anexo 9. Decreto Presidencial n.º 2/2021, 4 de Fevereiro de 2021	lxxxiv
Apêndice 17. Horário dos professores das turmas das crianças surdas envolvidas	xc

RESUMO

Nesta tese analisamos a modalidade de ensino bilingue (EB), onde o ensino é veiculado em Português, na modalidade escrita, e língua de sinais de moçambicana (LSM). Definimos como objectivos descrever as diferentes modalidades de ensino utilizadas para a educação de crianças surdas; analisar os modelos e programas de EB adequados para crianças surdas no mundo e em Moçambique, em particular; o quadro legal para a educação formal de crianças surdas no mundo em geral e, em Moçambique; caracterizar a percepção dos professores, gestores de educação¹ e actores socioculturais² sobre a modalidade do ensino adaptada para a educação de crianças surdas no contexto moçambicano e reflectir sobre o impacto da educação bilingue na vida social de crianças surdas.

O quadro de referência circunscreve-se à teoria sociocultural (VYGOTSKY, 1997) e desenvolvida numa perspectiva sócio-antropológica (VALENTE, CORREIA e DIAS, 2005).

Para consecução dos objectivos desta pesquisa adoptamos uma abordagem de natureza qualitativa e de cunho etnográfico (FORTIN, 1999; FLICK, 2013, AMADO, 2014), que incluiu a análise documental de cunho interpretativo de documentos legais e uma pesquisa de campo, na qual recolhemos dados a partir da observação de crianças surdas no contexto familiar e comunitário.

Os resultados da pesquisa permitiram-nos concluir que a modalidade de EB adaptada para o contexto moçambicano é ineficaz porque foi concebida segundo os princípios para educação de ouvintes; nem todos os modelos e programas de EB são adequados para a aprendizagem de crianças surdas; muitas crianças surdas não estão a beneficiar integralmente dos seus direitos à educação, educação inclusiva e à educação na sua língua materna (L1).

Palavras-chave: *audição e surdez, bilinguismo, educação bilingue, modelos e programas de educação bilingue.*

¹ Membros da Direcção da Escola, técnicos afectos ao Departamento de Educação Especial do Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano

² Pais/encarregados de educação, membros do agregado familiar das crianças surdas

ABSTRACT

In this thesis we examine the bilingual teaching methods where teaching is conducted in Portuguese in written form and in the mozambican sign language (MSL). We defined as objectives to describe the different teaching methods used for the deaf children education; examine the models and types of BE programmes suitable for deaf children in the world and in Mozambique in particular; the legal framework that govern deaf children formal education in the world in general and in Mozambique; characterize the teachers, education managers and sociocultural actors perception about the teaching methods adapted for deaf children education in the mozambican context, and to reflect on the impact of bilingual education on the deaf children social lives.

The theoretical framework of this research is based on socio-cultural theory (VYGOTSKY, 1997) and developed from a socio-anthropological perspective (VALENTE, CORREIA e DIAS, 2005).

To achieve the aims of this research, we adopted a qualitative and ethnographic research (FORTIN, 1999; FLICK, 2013, AMADO, 2014), which included interpretative documentary analysis of legal documents, and a field research, in which we collected data from the deaf children observation in the family and community context.

The research results allowed us to conclude that the BE methods adapted to the mozambican context is ineffective because it was designed in compliance with hearer BE principles; not all models and types of BE programmes seems to be appropriate for deaf children learning; many children are not fully enjoying their rights to education, to inclusive education and to the education in their mother tongue (L1).

Key-words: hearing and deafness, bilingualism, bilingual education, models and bilingual education programmes.

INTRODUÇÃO

INTRODUÇÃO

Nesta tese analisamos a educação de crianças surdas na fase inicial de escolaridade, onde o ensino é veiculado em Português, na modalidade escrita, e LSM. Esta modalidade de ensino foi introduzida em meados dos anos 90 no sistema educativo moçambicano, com o objectivo de responder a uma necessidade crescente de desenvolvimento de uma sociedade inclusiva e, nessa base, proceder a um atendimento especializado a crianças surdas. A sua introdução, que ocorreu no contexto de um movimento de inclusão educativa, foi antecedida por várias acções ao nível do Sistema Nacional de Educação e da Sociedade em geral. Neste processo houve necessidade de realização de seminários de capacitação de professores e intérpretes de Língua de Sinais (LS), alguns dos quais familiares de crianças e jovens surdos, eventos conducentes à difusão e desenvolvimento da LSM com vista a uma maior aceitação das pessoas surdas na sociedade. Isso contribuiu para o surgimento e implementação do projecto de educação inclusiva (EI) em Moçambique, como resposta a apelos decorrentes dos compromissos estabelecidos na conferência sobre as necessidades educativas especiais (NEE), que culminou com a produção da Declaração de Salamanca (1994) sobre Princípios, Políticas e Práticas em Educação Especial. O referido projecto tinha como objectivo mobilizar os representantes dos governos em relação à educação de crianças e jovens com NEE a elaborar um projecto-piloto nacional a partir do qual seriam estabelecidas as bases para o plano de acção para a implementação de escolas inclusivas. Esta abordagem, que constitui parte integrante do Plano Estratégico da Educação (PEE) para o período de 1997-2001, sob o lema “combater a exclusão, renovar a escola” adoptou como valores fundamentais os princípios da inclusão e da participação de todas as crianças e jovens no sistema regular de ensino, incluindo aquelas com NEE (MINED, 1998; MEC, 2006). Este propósito permitiu ao país mostrar ao mundo o compromisso que tem na construção de uma escola inclusiva onde todos os alunos possam aprender juntos independentemente das dificuldades e diferenças que eles possam ter. Deste modo, a vontade manifestada pelo governo na promoção de uma EI responde a um dos princípios fundamentais das escolas inclusivas, estabelecido na Declaração de Salamanca (1994). O Artigo 7, da referida declaração estabelece que,

Todos os alunos devem aprender juntos, sempre que possível, independentemente das dificuldades e diferenças que apresentam. Estas escolas devem reconhecer e satisfazer as necessidades diversas dos seus alunos, adaptando-se aos vários estilos e ritmos de aprendizagem, de modo a garantir um bom nível de educação para todos, através de currículos adequados, de uma boa organização escolar, de

estratégias pedagógicas, de utilização de recursos e de uma boa cooperação com as respectivas comunidades (p. 11).

O mesmo princípio está também reflectido no PEE 2012-2016 do Ministério da Educação (MINED) que refere que,

A implementação do conceito de escolas inclusivas é complexa e exige competências e habilidades adicionais dos professores para lidar com diferentes habilidades físicas e cognitivas dos seus alunos. Uma EI requer um ensino/aprendizagem centrado no aluno. Ao mesmo tempo, é necessário uma atenção especial às características físicas da própria infra-estrutura da escola. Para promover uma melhor participação dos alunos com necessidades educativas especiais nas escolas regulares, é ainda necessário integrar melhor a abordagem da EI para a diversidade nas políticas e regulamentos que orientam a (gestão da) Escola e na formação de professores para todos os subsistemas e níveis de ensino (p. 46).

Conforme se pode notar, o princípio das escolas inclusivas assume um papel importante quando proporciona igualdade de oportunidades a todas as crianças e jovens que apresentam todo o tipo de condições físicas, sociais e outras. Procura, não só promover a integração e inclusão de todas as crianças no ensino regular independentemente das suas NEE, mas também criar condições necessárias mínimas que possam assegurar uma aprendizagem eficaz de todas as crianças. Neste sentido, presume-se que a EI deve ser desencadeada com base no princípio que se circunscreve à diversidade e educação de qualidade para todos. O seu cumprimento efectivo vai garantir o acesso à educação, melhoria das condições de aprendizagem e a participação de todos os alunos. Vale lembrar que a EI, na opinião de Almeida *et al.* (2019, p. 5) “é um conceito novo em muitos países, pois define-se como uma resposta aos desafios educacionais em direitos humanos, mas é também uma reestruturação de culturas, políticas e de práticas para garantir uma educação de qualidade para todos”. Circunscreve-se “a prática de inclusão de todos, independentemente do seu talento, deficiência, origem socioeconómica ou origem cultural, em escolas e salas de aulas provedoras, onde todas as necessidades dos alunos são satisfeitas” (KARAGIANNIS *et al.*, 1999, p. 21).

Todavia, a implementação deste princípio continua a ser um grande desafio para o sistema educativo moçambicano, na medida em que o país não dispõe de profissionais dotados de conhecimentos teóricos e de competências metodológicas para lidar com a educação de crianças surdas. Muitos profissionais em exercício nos diversos subsistemas de ensino “desconhecem a experiência visual surda e suas formas de pensamento que são expressas através de uma língua visual-espacial” (QUADROS, 2004, p. 8). Este facto abre

espaço para o questionamento das metodologias de ensino que estes profissionais utilizam para a educação de crianças surdas. O desejável, na opinião de Gonçalves (2005), seria que os profissionais fossem conhecedores da L1 de crianças surdas, de modo a transferir a sua forma de estruturar o pensamento em linguagem pura, isenta de desvios. Deveriam ser a personificação da língua, da cultura, de valores e de crenças inerentes à comunidade, constituindo-se num modelo que permite às crianças surdas visualizar o futuro de forma mais concreta e impondo uma imagem de êxito intelectual e social. Similarmente, Almeida *et al.* (2019, p. 14) defendem ser relevante a presença de um professor surdo na escola como um agente “potencializador nas relações de aprendizagem, no uso da língua e na identificação da criança com a cultura”. Acontece, porém, que as crianças surdas têm sido alfabetizadas através de métodos semelhantes aos utilizados para crianças ouvintes que têm o Português como L1 (QUADROS, 2004). Os referidos métodos, no nosso entender, inibem o desenvolvimento da L1 das crianças surdas e não contribuem para o desenvolvimento das habilidades cognitivas, linguísticas e da personalidade destas crianças.

É fundamental lembrar que muitas crianças surdas nascem e crescem no seio de famílias ouvintes e não têm a LS como sua L1. A primeira socialização destas crianças é feita por meio de sinais caseiros convencionados no âmbito familiar. Além disso, recorrem ao uso de emblemas, que são gestos convencionais reconhecidos em diferentes culturas. Para suprir este déficit linguístico, quando entram na escola, passam por um processo de socialização linguística para poderem adquirir a LS, como condição *sine qua non* para a aprendizagem das matérias e de outros aspectos relacionados com a cultura surda. Note-se que a falta do domínio da L1 pode constituir um entrave para a compreensão dos conteúdos e para o progresso escolar destas crianças. Com base nesta premissa, Quadros (2004), refere que o processo de aquisição da língua é deveras importante para crianças que entram na escola sem o domínio da sua L1. Torna-se imperioso que se proceda com a retoma do processo da aquisição da língua através de uma língua visual-espacial, na medida em que, através dela, e mediante as relações sociais, se constituirá os modos de ser e de agir. Deste modo, os currículos deverão ser ajustados numa perspectiva visual-espacial para permitir que todas as crianças surdas tenham acesso aos conteúdos na língua que melhor conhecem e dominam. No mesmo diapasão, Dizeu e Caparoli (2005), defendem que é através da língua que se consegue compreender o mundo, constituir o cognitivo e o subjectivo, criar experiências e concepções próprias em relação a tudo o que faz parte do meio que nos rodeia. As crianças surdas necessitam de uma língua que lhes possibilite a integração ao meio onde poderão compreender o que existe ao seu redor e não de uma língua para reproduzir um

número restrito de palavras e frases sem nenhum significado comunicativo. Todavia, tal não ocorre naturalmente porque muitas crianças surdas nascem e crescem no seio de famílias ouvintes onde a aquisição do conhecimento sobre o mundo não é facilitada através da LS. Como consequência, muitas destas crianças poderão adquirir a LS de forma não planificada, durante as conversas informais com as pessoas com quem convivem no seu quotidiano. Sabe-se que as LG³, tal como defende Ferreira-Brito (1986),

São a única modalidade de língua que permite aos surdos desenvolver plenamente seu potencial linguístico e, portanto, seu potencial cognitivo, oferecendo-lhes, por isso mesmo, possibilidade de libertação do real concreto e de socialização que não apresentaria defasagem em relação àquela dos ouvintes. São o meio mais eficiente de integração social do surdo” (p. 21).

O Estudo realizado por Rocha (2012), sobre *Língua Gestual Portuguesa (também) para alunos ouvintes numa EREBAS*⁴, revela que 95% de crianças surdas são filhas de pais ouvintes que não dominam a LGP e nem conhecem a cultura surda. Em contrapartida, somente 5% a 10% de crianças surdas é que são filhas de pais surdos (SWANWICK, 2000). Este estudo procura, além de elucidar as razões subjacentes à fraca exposição precoce da LS, evidenciar, em termos percentuais, a discrepância existente entre as crianças surdas filhas de pais ouvintes e de pais surdos. Este fenómeno, provavelmente, ocorre também em Moçambique. Nas entrevistas que realizamos, percebemos que muitas crianças surdas nascem e crescem no seio de famílias ouvintes que não estimulam a comunicação visual. Este facto faz com que muitas destas crianças não sejam expostas precocemente à LG e, como consequência, acabem por criar codificações alternativas para comunicar entre si e com os seus familiares (GOMES, ATAÍDE e FALCÃO, 2005). Importa realçar que a não exposição precoce/máxima a sua L1 no período normal de aquisição da linguagem pode comprometer o desenvolvimento cognitivo, linguístico, emocional e social e impactar negativamente na integração psicossocial de crianças surdas. Contudo, tal como defende Goldin-Meadow (1991), isso não impede que as crianças surdas desenvolvam gestos que elas usam para a sua comunicação.

Em Moçambique, os trabalhos sobre a educação de crianças surdas são ainda escassos. Os poucos trabalhos existentes e outros em cursos no país foram realizados por BAVO e COELHO (2019), BAVO (2020) e REGINALDO (2021). O trabalho de Bavo e

³ É uma designação genérica utilizada para muitas LG e varia de país para país. No contexto moçambicano, a LG é designada por LSM (cf. Dicionário da LSM, NGUNGA *et al.*, 2013; Curriculum do Curso de Licenciatura em LSM, em vigor na FACED-UEM, etc).

⁴ Escola de Referência de Ensino Bilingue para Alunos Surdos

Coelho (2019) debruça-se sobre a pertinência e urgência da Língua de Sinais (L1) e do Português (L2/LE) no currículo dos alunos surdos em Moçambique. O de Bavo (2020) aponta para uma análise de políticas de inclusão e estratégias de ensino do Português para alunos surdos em turmas regulares moçambicanas. O de Reginaldo (2021) analisa os desafios e as perspectivas das políticas educacionais e o currículo no contexto da inclusão escolar: as práticas e estratégias de atendimento educacional especializado nos Campos de Recurso de Educação Inclusiva em Moçambique. Os de Bavo e Coelho (2019) e de Bavo (2020) evidenciam que a LS é uma língua de uso restrito e pontual dos alunos surdos na sala de aulas, facto que coloca em causa o cumprimento e o respeito dos seus direitos linguísticos e conduz a práticas pedagógicas segregadoras, discriminação e exclusão nos ambientes educativos. O de Reginaldo (2021) torna evidente que os professores não conhecem os princípios básicos da inclusão escolar, as orientações políticas para o atendimento eficaz e que existem limitações nas acções de treinamento para melhor intervenção nas práticas de inclusão. Conforme se pode perceber, nenhuma das pesquisas acima destacadas faz referência à educação de crianças surdas que ingressam na escola e, pela primeira vez, aprendem em Português, na modalidade escrita, e LSM, tendo como enfoque as interações dentro e fora da sala de aulas.

O nosso quadro de referência é a teoria sociocultural, que se baseia na proposta de Vygotsky (1997) segundo a qual o aprendizado ocorre quando funções mentais determinadas biologicamente evoluem para funções mais complexas do nível superior. É desenvolvida numa perspectiva socioantropológica, que procura abandonar radicalmente a concepção essencialista da pessoa surda como um indivíduo desviante, deficiente, alguém com uma patologia. Concebe-a como um ser humano integrante de uma cultura própria - a cultura surda, caracterizada, como qualquer outra cultura, por questões de identidades, linguísticas, sociais, educativas, políticas e outras (VALENTE, CORREIA e DIAS, 2005).

A concepção desta pesquisa surgiu a partir de algumas circunstâncias pessoais e profissionais que, no seu conjunto, nos impulsionaram a analisar a modalidade de EB no sistema educativo moçambicano para crianças surdas. Presume-se que aquando da sua introdução, em meados dos anos 90, as entidades do Ministério da Educação e Cultura não tiveram em conta nem questões linguístico-pedagógicas nem culturais e de identidade que justificam a utilização da L1 como meio de instrução. Ainda, não tomaram em consideração a existência de profissionais com conhecimentos teóricos e competências metodológicas para lidar com a educação de crianças surdas que aprendem em Português e LSM. Os poucos professores existentes no país foram recentemente formados pela FACED da UEM, em

2017. Diante disso, como docentes, formadores de professores para o ensino de crianças surdas e pesquisadores na área de EB para crianças surdas em Moçambique, pretendemos reflectir sobre as metodologias de ensino que os profissionais em exercício nos diversos subsistemas de ensino utilizam para a educação de crianças surdas.

Conforme refere Timbane (2015), as razões linguístico-pedagógicas deveriam ter sido observadas devido à existência de diversidade linguística no país e sem uma única fórmula para resolver os problemas de ensino/aprendizagem, principalmente no ensino primário. As razões culturais e de identidade referem que,

Num processo de ensino/aprendizagem, a não observância da relação entre a língua e cultura pode fazer com que o indivíduo não se identifique com a língua usada nesse processo e provocar uma descontinuidade entre os valores sócio-culturais adquiridos na comunidade e os adquiridos na escola. Sendo assim, a opção pelo uso da L1, língua que representa a cultura doméstica familiar, os valores tradicionais e as experiências do indivíduo é ideal (INDE, 2003, p. 131).

Os pressupostos que acabamos de apresentar permitiram-nos formular as seguintes questões de pesquisa:

- 1) Que modalidades de ensino são utilizadas para a educação de crianças surdas no mundo?
- 2) Que modelos e programas de EB podem ser adequados para educação de crianças surdas no mundo em geral e, em Moçambique, em particular?
- 3) De que modo o quadro legal se mostra eficaz para educação de crianças surdas no mundo em geral e, em Moçambique?
- 4) Que avaliação é feita por professores, gestores de educação e actores socioculturais sobre a modalidade de ensino adaptada para a educação de crianças surdas no contexto moçambicano?
- 5) Até que ponto a educação bilingue pode contribuir para o desenvolvimento linguístico e cognitivo de crianças surdas?

Desta forma, assumimos que esta pesquisa, além de contribuir para o enriquecimento de estudo sobre o EB, no que concerne aos modelos e a modalidade de ensino adaptada para crianças surdas, vai ajudar os alunos, professores, gestores de educação e actores socioculturais a perceberem a importância que esta modalidade de ensino tem no sistema educativo moçambicano.

Conforme nos referimos anteriormente, uma das grandes preocupações que nos impulsionou a realizar esta pesquisa é a modalidade de EB adaptada para crianças surdas no contexto moçambicano, onde o ensino é veiculado em Português, na modalidade escrita, e LSM. Com base nesses pressupostos, definimos as duas grandes categorias distintas dos objectivos que vão dominar o curso da nossa pesquisa.

O objectivo geral da nossa pesquisa é analisar a educação de crianças surdas que entram na escola e, pela primeira vez, aprendem em Português, na modalidade escrita, e LSM. Em termos específicos, a pesquisa visa:

- 1) Descrever as modalidades de ensino utilizadas para a educação de crianças surdas no mundo;
- 2) Analisar os modelos e programas de EB utilizados para crianças surdas no mundo em geral e, em Moçambique, em particular;
- 3) Analisar o quadro legal para a educação formal de crianças surdas no mundo em geral e, em Moçambique;
- 4) Caracterizar a percepção dos professores, gestores de educação e actores socioculturais sobre a modalidade de ensino adaptada para a educação de crianças surdas no contexto moçambicano;
- 5) Reflectir sobre o impacto da educação bilingue na vida social das crianças surdas.

Para uma melhor análise da modalidade de EB estruturamos o corpo desta tese em cinco capítulos. No capítulo I apresentamos uma secção dedicada a conceitos estruturantes da pesquisa e outra ao quadro legal para a educação formal de pessoas surdas. Procuramos apresentar os conceitos básicos da audição e surdez, do bilinguismo associado à teoria *Threshold* que explica os diferentes tipos de bilinguismo e de educação bilingue adaptada para crianças surdas no contexto moçambicano. Adicionalmente, discutimos a legislação para a educação formal de pessoas surdas e descrevemos a evolução da educação formal de pessoas surdas desde a antiguidade até a actualidade.

No capítulo II, apresentamos a teoria sociocultural e discutimos a sua possível aplicação no ensino/aprendizagem de crianças surdas. Além disso, descrevemos os processos básicos que a consubstanciam, nomeadamente, a mediação e a regulação, interiorização e a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP). Mostramos como a teoria sociocultural, sob ponto de vista socioantropológico, serviu de base para delinear a metodologia que norteou o curso da nossa pesquisa.

No capítulo III, descrevemos a metodologia de construção de instrumentos de pesquisa e de recolha de dados adoptada para a realização deste trabalho e todos os procedimentos éticos que antecederam o processo da recolha de dados. Mostramos como os instrumentos adoptados ajudaram na recolha e análise de dados. Descrevemos também a metodologia e os procedimentos que nortearam a consecução da nossa pesquisa.

No capítulo IV, apresentamos e analisamos os dados recolhidos com base na observação de crianças surdas no contexto familiar e comunitário, nas entrevistas realizadas a professores, gestores de educação e actores socioculturais envolvidos nesta pesquisa. Descrevemos o perfil de todos os participantes da nossa pesquisa. Finalmente, no capítulo V, apresentamos as conclusões, os constrangimentos e as recomendações sobre a análise da modalidade de EB para crianças surdas na fase inicial de escolaridade.

CAPÍTULO I
REVISÃO DA LITERATURA

CAPÍTULO I: REVISÃO DA LITERATURA

A revisão da literatura visa familiarizarmo-nos com estudos e experiências relacionados com o objecto da nossa pesquisa. É um processo que serve para documentar a fonte de ideias e enriquecer a justificação que sustenta a questão de investigação (FORTIN, 1999). Com base nesse pressuposto e para uma melhor compreensão dos conceitos e estudos que vamos apresentar, dividimos este capítulo em duas secções: uma secção relativa a conceitos estruturantes e outra ao quadro legal para a educação formal de pessoas surdas. Na primeira secção, além de apresentarmos os conceitos básicos da audição e surdez descrevemos as perspectivas clínico-terapêutica e socioantropológica, que se ocupam das abordagens sobre a perda auditiva. Do mesmo modo, destacamos o conceito do bilinguismo associado à teoria *Threshold* que explica os diferentes tipos de bilinguismo e outras propostas educacionais utilizadas para a educação de crianças surdas no mundo e a modalidade de educação bilingue adaptada para crianças surdas no contexto moçambicano. Na segunda secção, discutimos a legislação para a educação formal de pessoas surdas no mundo em geral focalizando os países onde o sistema bilingue de educação formal de pessoas surdas a língua oral é o Português. Além disso, descrevemos a evolução da educação formal de pessoas surdas desde a antiguidade até à actualidade.

1.1. Conceitos estruturantes da pesquisa

Nesta secção apresentamos os conceitos básicos que permitiram a consecução desta pesquisa. Começamos por definir a audição e surdez, descrever as perspectivas clínico-terapêutica e socioantropológica e as patologias que criam disfunções no aparelho auditivo. Adicionalmente, fazemos referência ao bilinguismo e apresentamos a modalidade de EB adaptada para as crianças surdas.

1.1.1. Audição e surdez

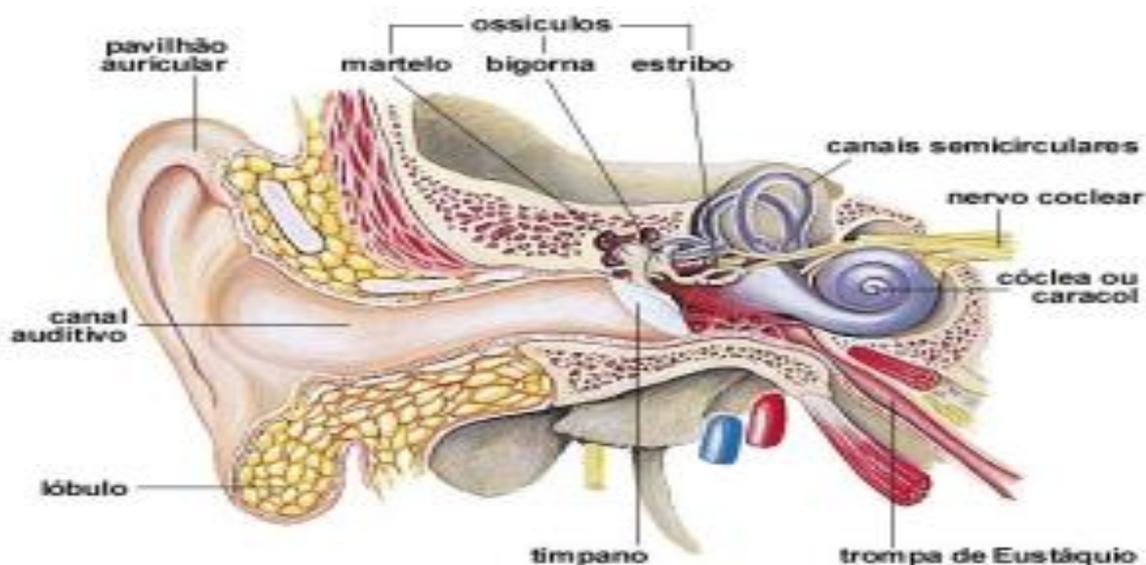
A audição circunscreve-se à capacidade que o ouvido tem de “captar o som por meio de ondas sonoras e transformá-las em impulsos eléctricos que são conduzidos até ao cérebro para serem descodificados” (PIRES, 2008, p. 41). É através da audição que os seres humanos adquirem a linguagem, os relacionamentos intersociais (Santos oliveira, 2016) e têm a possibilidade de identificar e reconhecer os diferentes sons do ambiente. As informações trazidas pela audição funcionam como sinais de alerta e contribuem para o desenvolvimento da linguagem (GOMES, 2000). Este facto é também consubstanciado por Lewis, Raça e Bevilacqua (1987, p. 133), ao afirmarem que é “através da audição que se adquire e

desenvolve a linguagem verbal, já que a fala precisa de ser detectada, reconhecida, interpretada e entendida”.

A falta de audição, conforme defende Simões (2018, p. 16), pode trazer prejuízos ao desenvolvimento global da criança, pelo facto de ser um órgão fundamental através do qual ocorre o processo da aquisição da linguagem oral e permite o desenvolvimento do processo de aprendizagem. A identificação precoce da incapacidade auditiva antes do primeiro ano de vida da criança possibilita a intervenção com benefícios mais significativos e efectivos no desenvolvimento de habilidades de linguagem, cognitivas e sociais no âmbito educacional e na sociedade. A mesma autora defende ainda que “o atraso na detecção de perda auditiva e a ausência de intervenção podem trazer prejuízos ao desenvolvimento da criança, inviabilizando um prognóstico de desenvolvimento da linguagem, sucesso escolar e de interacção social”. Todavia, a falta de audição poderá ser “naturalmente, compensada parcialmente pelo aumento da capacidade visual das pessoas surdas. Não se pode ignorar a maior habilidade que as pessoas surdas têm quando lhes é imposta uma língua oral, em vez da LS” (QUADROS, 1997, p. 80). No mesmo diapasão, Pinheiro da Silva (2011) admite a possibilidade de as crianças surdas estarem providas de capacidade de responder mais a estímulos visuais e tácteis e de utilizar gestos para avaliar a interacção do adulto. As vocalizações são compensadas por sorrisos, posturas e carícias desde que se mantenha um padrão rítmico. Esta deveria ser uma actividade compensatória para suprir uma das lacunas dos progenitores. Sabe-se que, ao nível mundial, existem muitas pessoas com problemas de audição. A Organização das Nações Unidas refere que cerca de 1.5 % da população mundial possui algum tipo de comprometimento auditivo (SANTOS, 2013). Este problema, que se repercute na perda auditiva, pode, grosso modo, interferir tanto na recepção como na produção da fala. Caso não se encontrem alternativas e estratégias para solucionar esta anomalia, a incapacidade de ouvir e falar pode dificultar o ajustamento social e escolar de pessoas surdas (VALENTE, CORREIA e DIAS, 2005).

O sistema auditivo humano é constituído por três partes: o ouvido externo, o médio e o interno (cf. figura 1).

Figura 1. Sistema auditivo humano



Fonte: <https://ouveosilencio.wordpress.com/surdez/surdez/morfologia-do-ouvido/> acessado: 4 de Março de 2021

O ouvido externo é composto pelo pavilhão auricular ou orelha, canal auditivo externo e pela membrana timpânica. Estas partes têm a função de receber as ondas sonoras captadas pela orelha e transportá-las até a membrana timpânica. A membrana timpânica é um tecido que separa o ouvido externo do ouvido médio. O ouvido médio, que se localiza dentro da caixa craniana, é composto pelo martelo, a bigorna e estribo. Estes componentes, que se apresentam em forma de ossículos, estabelecem movimentos coordenados para frente e para trás colaborando no transporte das ondas sonoras até a parte interna do ouvido. Fazem parte do ouvido interno, localizado também dentro da caixa craniana, a cóclea (estrutura que tem o tamanho de um grão de feijão e o formato de um caracol), os canais semicirculares (responsáveis pelo equilíbrio) e o nervo auditivo. É nessa porção do ouvido que ocorre a percepção do som (GOMES, 2000). O funcionamento saudável do sistema auditivo será determinado pela ausência de distúrbios que possam comprometer a capacidade de ouvir e decodificar os sons.

O funcionamento pleno de cada uma destas partes vai desencadear o início do processo de audição. Tal como referem Rinaldi *et al.*, (1997), Aragon e Santos (2015), o processo de audição inicia com as vibrações dos sons captados a partir do ouvido externo. Esses sons são transportados pelo pavilhão e canal auditivo até ao tímpano. A energia sonora recebida pelo tímpano faz vibrar, no ouvido médio, os três pequenos ossos (martelo, bigorna e estribo). Estas vibrações, decorrentes dos estímulos sonoros, chegam ao ouvido interno e fazem com que líquido presente na cóclea se mova. É na cóclea que os estímulos mecânicos

auditivos se convertem em impulsos eléctricos, que depois são transferidos pelo nervo auditivo para serem interpretados e decodificados pelo cérebro.

Nos seres humanos, conforme refere Ramos (1994), o processo de comunicação começa durante o período da gestação. É durante a vida intra-uterina que o feto se familiariza com alguns sons do meio ambiente, os batimentos cardíacos maternos e com a voz da mãe. Esta convivência do ambiente familiar irá posteriormente desfazer-se para conhecer outros meios sociais desconhecidos, onde a voz da mãe poderá ser o único elemento capaz de lhe dar segurança. Desta forma, percebe-se que a audição é o principal elo do ser humano com o ambiente. Sabe-se que todos os seres semelhantes precisam de primeiro ouvir e compreender para, de seguida, produzir uma resposta e expressá-la através da linguagem

As abordagens sobre a perda auditiva têm sido discutidas sob duas perspectivas: a perspectiva clínico-terapêutica e perspectiva socioantropológica (VALENTE, CORREIA e DIAS, 2005).

A perspectiva clínico-terapêutica centra-se essencialmente no défice auditivo, na menor capacidade auditiva, na diferença que condicionará um percurso de vida marcado pela incapacidade auditiva. Perceciona a surdez de uma forma dogmática como uma doença que terá irrefutavelmente que ser tratada ou recuperada. Impõe uma visão estritamente patológica e relaciona a surdez com o défice biológico e com a lesão do ouvido. Considera o desenvolvimento de intervenções educativas que visam a recuperação e a aproximação da “normalidade”. Todavia, “com o novo estatuto atribuído à LG, essa especificidade passa a ser encarada como uma diferença cultural” (GOMES, 2012, p. 20).

Em contraponto com a perspectiva clínico-terapêutica, que sobrevaloriza a surdez, a perspectiva socioantropológica encara a surdez como um problema que torna as pessoas surdas diferentes de ouvintes. Concebe a pessoa surda como membro de uma comunidade linguística minoritária pelo facto de usar uma língua diferente daquela que é usada pela maioria ouvinte. Está em consonância com os direitos humanos estabelecidos na Declaração de Salamanca (1994) e em outros instrumentos legais que valorizam as diferenças e a igualdade entre as pessoas com NEE, particularmente as pessoas surdas. Esta perspectiva tende a abandonar radicalmente a concepção essencialista da pessoa surda como um indivíduo desviante, deficiente, alguém com uma patologia. Em vez disso, concebe a pessoa surda como um ser humano integrante de uma cultura própria - a cultura surda, caracterizada, como qualquer outra cultura, por questões de identidades, linguísticas, sociais, educativas, políticas e outras. Além de abandonar a visão da deficiência, a concepção essencialista “proclama uma visão da diferença: os surdos divergem dos ouvintes apenas porque

comunicam naturalmente através de uma língua diferente, a LG, não podendo, por isso, ser impedidos do acesso à sua própria língua natural” (VALENTE, CORREIA e DIAS, 2005, p. 85). Esta concepção prima em garantir o acesso dos surdos à LG, como sua língua natural, e o direito de serem educados tanto na sua L1 como uma língua usada pelos ouvintes. Por conseguinte, percebemos que, “o que permite aos sujeitos encontrar semelhanças entre si, não é o facto de não ouvirem, mas sim o de terem uma língua comum e uma forma diferente de apreender o mundo” (GOMES, 2012, p. 25). Como se pode notar, a educação de crianças surdas, tal como defendem Valente, Correia e Dias (2005), deve centrar-se nos seus potenciais, os quais devem ser explorados qualitativamente e servir como ponto de partida para o trabalho educativo.

Pelas vantagens anteriormente descritas, torna-se fundamental considerar que a perspectiva socioantropológica parece ser adequada para esta pesquisa, pois permitiu ampliar a visão sobre a concepção da surdez. Note-se que a surdez é um problema físico que torna as pessoas surdas diferentes das ouvintes. Esta diferença é vista pela comunidade surda e por académicos como uma característica e não como um défice que necessita de uma reabilitação (ROCHA, 2012; GOMES, 2012).

As perdas auditivas podem ser provocadas por patologias que criam disfunções no aparelho auditivo. Dividem-se em hipoacusia⁵ de condução⁶, neurosensorial⁷, mista⁸ e funcional⁹ (BAPTISTA, 2012). Podem ocorrer no período de gestação ou após o nascimento. No período de gestação, têm como principais causas a ingestão de medicamentos ototóxicos, viroses maternas (rubéola, sarampo), doenças tóxicas da gestante (sífilis, citomegalovírus,

⁵ Refere-se a transtornos da função localizadas no órgão periférico e no nervo auditivo (BAPTISTA, 2012).

⁶ Hipoacusia de condução resulta de patologias que afectam o ouvido externo e/ou médio e diminuem a quantidade de energia sonora a ser transmitida para o ouvido interno. Pode ser identificada atendendo à discrepância entre os limiares da via aérea e da óssea. A perda de acuidade auditiva nunca é superior a 60 dB, centrando-se na diminuição da intensidade. Nestes casos, o ouvido interno está intacto, residindo o problema nas partes externa ou média do mecanismo auditivo (BAPTISTA, 2012).

⁷ Hipoacusia neurosensorial resulta de distúrbios que comprometem a cóclea ou o nervo coclear. Os ouvidos externos e médio apresentam-se intactos, mas as células ciliares encontram-se danificadas ou reduzidas. Assim, não podem estimular as células ganglionares espirais do nervo auditivo e estas, na ausência de estimulação, não sobrevivem. Neste tipo de perda auditiva, o problema reside na “percepção” do som, má captação, interpretação e codificação da informação sonora, pelas estruturas mais nobres da função auditiva (BAPTISTA, 2012).

⁸ Hipoacusia mista resulta da combinação das hipoacusias de condução e neurosensorial, existindo uma perda de audição tanto pela via aérea como pela óssea, não sendo a perda pela via óssea tão grande quanto a aérea e existindo uma lacuna ao nível das vias aéreas em algumas frequências dos testes auditivos (BAPTISTA, 2012).

⁹ Hipoacusia funcional quando os indivíduos cujo comportamento auditivo não está de acordo como os limiares tonais apresentados (BAPTISTA, 2012).

toxoplasmose), etc. No período após o nascimento resultam de patologias como meningite, exposição a sons impactantes (explosão) e viroses ou por acidentes (RINALDI *et al.*, 1997).

As patologias que provocam diferentes graus de perda auditiva (hipoacusia¹⁰) têm uma relação entre os limiares e os graus de perda auditiva (cf. tabela 1).

Tabela 1. Classificação dos graus de perda auditiva

Limiares de perda auditiva em decibéis (dB)	Graus de perda auditiva			
	Hipoacusia Leve	Hipoacusia média	Hipoacusia severa	Hipoacusia profunda
	20 - 40 Db	40 - 70 Db	70 - 90 Db	> 90 Db

Fonte: Adaptado de BAPTISTA (2012).

A tabela 1 ilustra a existência de vários graus de hipoacusia. Deixa claro que o indivíduo com uma perda auditiva superior a 90 Db, apenas percebe ruídos muito fortes e vibrações mas não é capaz de perceber a fala através da audição nem articular palavras sem uma aprendizagem formal e sistemática. Este indivíduo, não consegue ouvir sons por si produzidos. Deste modo, é importante perceber que os graus de perda auditiva têm também uma relação com as capacidades áudio-orais e as necessidades específicas da criança (cf. tabela 2).

Tabela 2. Relação entre o grau da perda auditiva e as capacidades áudio-orais

Graus de perda auditiva	Capacidades áudio-orais e as necessidades específicas da criança
Hipoacusia leve	Não consegue perceber sons distantes, certos fonemas, pessoas a falarem em voz baixa. O acesso a sons é facilitado pelo recurso à prótese auditiva, deve ser submetida a terapia da fala antes de entrar para a escola.
Hipoacusia média	Percebe sons pronunciados com uma certa intensidade; pode apresentar problemas de articulação verbal e de atraso de fala, deve usar uma prótese adequada, ser submetida a uma terapia da fala e matriculado numa escola especial.
Hipoacusia severa	Consegue perceber sons próximos pronunciados com uma certa intensidade mas não consegue estabelecer uma relação verbal e emitir produções inteligíveis; necessita de uma prótese adequada, deve ser submetida a uma terapia da fala e estar sujeita a um apoio diário de ensino especial e de sessões de reeducação psicomotora.
Hipoacusia profunda	Consegue apenas perceber sons muito fortes, mas não é capaz de ouvir nem articular palavras sem uma aprendizagem formal e sistemática; necessita de uma prótese adequada para poderem ouvir e devem ser submetidos a uma terapia da fala antes de ingressar na escola.

Fonte: BAPTISTA (2012).

¹⁰ Diminuição ligeira do sentido da audição; surdez fraca (Dicionário da Língua Portuguesa - Porto Editora)

A tabela 2 caracteriza os graus de perda auditiva, descrevendo as capacidades áudio-orais e as necessidades específicas das crianças. Deixa transparecer que nem todas as crianças surdas precisam necessariamente de se comunicar em LS. Em certos casos, a aprendizagem de uma LS pode ser uma alternativa com vista à sua integração na comunidade surda e para a sua educação formal. Estes pressupostos podem ajudar na escolha de uma modalidade de ensino adequada para a educação de crianças surdas.

1.1.2. Bilinguismo

*Entre as mãos que dançam
está presente a comunicação entre dois mundos,
As mãos que dançam
quebram a metáfora mítica da diferença existente entre dois mundos,
conduzem ao encontro da aproximação das diferenças
Através da Língua de Sinais e da Língua Portuguesa, dois amantes inseparáveis,
flui a comunicação entre dois mundos.*

Samuel Chumane
(2021)

O bilinguismo é a capacidade que uma pessoa tem de comunicar e de se expressar em duas línguas diferentes, resultante de um contacto frequente com essas duas línguas (MATEUS e VILLALVA, 2006). Uma pessoa bilingue, segundo Macnamara (1967) deve apresentar competência mínima em uma das quatro habilidades linguísticas (compreensão, fala, leitura e escrita) numa outra língua. A proficiência em cada uma destas habilidades vai depender do tempo em que a pessoa estiver exposta a duas ou mais línguas.

O estudo realizado por Weinreich (1968), sobre *Languages in Contact*, revela a existência de três tipos de bilinguismo: coordenado (tipo A), composto (tipo B) e subordinado (tipo C). No bilinguismo coordenado, o falante aprende as duas línguas em ambientes separados e mantém o significado específico de cada uma das palavras aprendidas. Isto implica, obviamente, a existência de dois conjuntos de significados e de dois sistemas linguísticos ligados a este tipo. Diferentemente do tipo anteriormente descrito, no bilinguismo composto, o falante aprende as duas línguas no mesmo contexto onde as mesmas são usadas. Neste tipo de bilinguismo verifica-se a existência de um conjunto de significados, com dois sistemas linguísticos relativos a cada unidade de significado. No bilinguismo subordinado, os falantes interpretam os códigos linguísticos da L2 por meio da sua L1.

As consequências subjacentes a estes tipos de bilinguismo podem ser explicadas pela Teoria *Threshold*¹¹ que, de acordo com Baker (2001), foi pela primeira vez usada por Cummins (1976) e por Toukomaa e Skutnabb-Kangas (1977). Esta teoria é usada para explicar os efeitos positivos e negativos do bilinguismo no que concerne ao funcionamento cognitivo das pessoas que têm pela primeira vez o contacto com algumas línguas no contexto escolar. O referido autor considera a existência de dois níveis desta teoria, que melhor explicam estudos relacionados com a cognição e o bilinguismo: o nível baixo (primeiro *Threshold*) e o nível alto (segundo *Threshold*) (cf. figura 2).

Figura 2. Bilinguismo, funcionamento cognitivo e a Teoria de *Threshold*



Fonte: BAKER (2001)

O primeiro *Threshold* descreve o nível de competência linguística que as crianças devem alcançar em ambas línguas, para evitar consequências negativas do bilinguismo. A este nível, as crianças apresentam competência linguística menos desenvolvida em ambas línguas relativamente a outras crianças do seu grupo etário. Estas crianças, por apresentarem um baixo nível de competência linguística em ambas línguas, poderão ressentir-se dos

¹¹ Teoria dos Limiares

efeitos cognitivos negativos decorrentes destas limitações. Consequentemente poderão apresentar dificuldades na assimilação das matérias leccionadas na sala de aulas. O segundo *Threshold* descreve o nível de competência linguística exigido em ambas línguas para que as crianças se beneficiem de possíveis efeitos positivos do bilinguismo. A este nível, as crianças apresentam uma competência linguística equilibrada em duas ou mais línguas e não enfrentam dificuldades no uso das mesmas como meio de instrução. Além disso, são evidentes as vantagens cognitivas positivas do bilinguismo.

A descrição do primeiro *Threshold* permite compreender as consequências negativas decorrentes do bilinguismo de crianças surdas, pelo facto de pertencerem a famílias ouvintes e que não estimulam a comunicação visual. Este facto faz com que as interacções destas crianças com os seus familiares sejam desencadeadas numa língua oral ou numa Língua Bantu (LB). Como consequência disso, muitas crianças surdas são menos proficientes em ambas as línguas e apresentam níveis altos de semilinguismo.

O bilinguismo para pessoas surdas configura-se como uma “condição *sine qua non* para a integração psicossocial e para o sucesso educacional do surdo” (FERREIRA-BRITO, 1989, p. 91). É visto como uma proposta educacional que torna acessível à utilização da L1 como meio de instrução e ponte para aprendizagem da LP na modalidade escrita. Na opinião de Goldfeld (1997), o bilinguismo pressupõe que as crianças surdas adquiram a LS, como L1, e a língua oficial do país, no caso de Moçambique a LP, como L2. Acontece, porém, que muitas crianças surdas não têm acesso imediato à aprendizagem da LS porque são filhas de pais ouvintes e, como consequência, crescem sem a sua L1 constituída. Recorrem, grosso modo, a sinais caseiros e emblemas para desencadear a comunicação com os seus familiares. Por essa razão, estas crianças aprendem separadamente as duas línguas em diferentes fases da sua vida. No entanto, devido às suas diferenças estruturais, Gonçalves (2005), sugere que ambas línguas sejam ensinadas e usadas diglossicamente. Decerto, esta situação é notória na aprendizagem de crianças surdas que ingressam na escola e aprendem em Português e LSM. O termo diglossia foi pela primeira vez usada por Ferguson (1959) para descrever a relação entre duas variedades da mesma língua que coexistem lado a lado na mesma comunidade, cada uma a desempenhar um certo papel. A diglossia é, segundo Ferguson (1959),

Uma situação linguística relativamente estável na qual, para além de dialectos primários da língua (que podem incluir um padrão ou padrões regionais), existe uma variedade sobreposta, divergente e altamente codificada (gramaticalmente complexa), que veicula uma vasta e respeitável literatura escrita, quer do período anterior quer de uma outra comunidade linguística, que é amplamente

aprendida por meio da educação formal e utilizada, muitas das vezes, para a escrita e fala em contextos formais, mas que não seja usada em nenhum sector da comunidade para conversa normal (p. 336).

Ferguson (1959) designou as duas variedades sobrepostas por H (high-alta) e por L (low-baixa), desempenhando funções próprias, de acordo com os factores que as distinguem. A variedade H é usada em contextos formais, mais prestigiada na comunidade, adquirida através da educação formal. Está associada à religião, tradição literária, é padronizada e estável. É o caso da LP utilizada como meio de instrução para a aprendizagem da habilidade de leitura e escrita. A variedade L, por seu turno, é adquirida em contextos informais, desenvolve-se socialmente, sem observância rígida de regras gramaticais, é menos prestigiada e desprovida de herança literária. É o caso da LB que as crianças ouvintes adquirem como L1 e que é utilizada como meio de instrução na modalidade de EB em zonas linguisticamente homogéneas para aprendizagem dos primeiros rudimentos de literacia e numeracia.

No caso de crianças surdas, a diglossia circunscreve-se à coexistência de duas variedades linguísticas distintas, cada uma desempenhando um certo papel. Esta situação está presente em sociedades onde coexistem duas variedades linguísticas que se relacionam entre si e mantêm de forma estável (FISHMAN, 1972). Note-se que muitas pessoas sujeitam-se ao uso de duas variedades linguísticas adversas no seu quotidiano e que cria condições para o desenvolvimento de um bilinguismo diglósico (CORREIA, 2017). Como se pode notar, em Moçambique, as pessoas surdas utilizam a LSM (variedade L), no contexto social e escolar, e a LP (variedade H) no contexto escolar para a aprendizagem da modalidade escrita. Nestas circunstâncias, a LS, tal como refere Ferreira-Brito (1993), deve ser utilizada como meio de instrução na sala de aulas e a LP, ensinada na modalidade escrita pelo facto de o canal de aprendizagem de crianças surdas ser de natureza visual. Vale lembrar que “o bilinguismo de uma pessoa surda apresenta especificidades que o distinguem do de uma pessoa ouvinte. É frequentemente consecutivo porque a LG nem sempre é adquirida em primeiro lugar” (CORREIA, 2017, p. 48).

No que concerne às questões acima discutidas, Santana (2007) defende que a aprendizagem da LP, como L2 terá lugar quando as crianças tiverem desenvolvido as habilidades linguísticas na L1. Além de ser uma importante via de acesso para o desenvolvimento de crianças surdas em todas as esferas do conhecimento, a língua desempenha uma função de suporte do pensamento e estimulador do desenvolvimento cognitivo e social (BERNARDINO, 2000). Deste modo, o bilinguismo pode ajudar as

crianças surdas a aumentarem a sua capacidade cognitiva e linguística e a melhorarem o desempenho escolar (SANTANA, 2007). Pode também favorecer o desenvolvimento cognitivo, a ampliação do vocabulário, a melhoria da habilidade do uso da LG e LP. Além disso, o bilinguismo permite, dada sua relação entre o adulto e a criança surda, construir uma auto-imagem positiva como sujeito surdo, sem perder a possibilidade de integrar-se numa comunidade ouvinte. A proposta bilingue, além de “possibilitar ao leitor surdo fazer uso das duas línguas, escolhendo qual irá utilizar em cada situação linguística” (KUBASKI e MORAES, 2009, p. 3414) visa valorizar o uso da L1 da pessoa surda, como seu principal recurso metodológico para a obtenção do conhecimento (SILVA e BASTOS, 2013). De acordo com Dizeu e Caporali (2005), as crianças surdas necessitam de uma língua que lhes possibilite a sua integração no meio que elas julgam serem capazes de compreender tudo o que estiver à sua volta. Não precisam de uma língua que as coloque numa situação de apenas poderem reproduzir um número restrito de palavras e frases feitas que não terão nenhum significado comunicativo para a construção da sua identidade. Em relação a este aspecto, Poker (2011), defende que a escolha da língua irá depender da vertente existente dentro da filosofia bilingue. Na visão do referido autor existe uma vertente que defende a aquisição precoce, e de forma separada, da LS e da modalidade oral da língua. É uma vertente que dá possibilidade de a criança ser alfabetizada na língua oficial do seu país. A outra vertente defende que, numa primeira fase, se deve oferecer apenas a LS e, a posterior, a modalidade escrita na língua e descarta a possibilidade de oferecer a língua oral.

Se se tomar em linha de conta que muitas crianças surdas entram na escola sem a sua L1 consolidada, a probabilidade de desenvolver um bilinguismo pleno é bastante escassa. Poderão desenvolver um bilinguismo que não as ajudará a desenvolver competências básicas de comunicação interpessoal (BICS) e proficiência cognitiva da linguagem académica (CALP). Neste sentido, haverá maior probabilidade de as crianças estarem sujeitas a aprendizagem de uma L2 e desenvolver um bilinguismo fictício/imaginário. É um tipo de bilinguismo que se mostra ineficaz para a educação de crianças surdas pelo facto de ter sido concebido segundo os princípios de EB para os ouvintes. Por conseguinte, poderá não contribuir para o desenvolvimento das habilidades cognitivas, linguísticas e da personalidade destas crianças. É uma metodologia que precisa de ser avaliada e ajustada com vista afeir o grau da sua eficácia. Contribui para o desenvolvimento de bilinguismo imaginário para a comunidade surda e aditivo para a comunidade ouvinte (CHUMANE e MACIEL, 2021).

Conforme antes nos referimos, o bilinguismo circunscreve-se à capacidade que uma pessoa tem de adquirir duas ou mais línguas, cada uma desempenhando um papel particular. A aquisição e o uso dessas línguas, tanto para as pessoas ouvintes como surdas, circunscreve-se aos objectivos que pretendem alcançar nos vários domínios sócio-culturais e educacionais. Neste contexto, podemos assumir que a aquisição é um processo que ocorre de forma natural e desenvolve-se paulatinamente numa sequência encadeada rumo a constituição da linguagem. Começa por uma etapa motora manifestada pelos primeiros sons emitidos pelo bebé, sem nenhuma intenção comunicativa. Esses sons adquirem significados, que muitas das vezes são compreendidos pela mãe, quando são produzidos com uma intenção comunicativa. Esta intenção, que se pode traduzir em uma capacidade comunicativa, ocorre tanto nos bebés ouvintes como nos bebés surdos. Nos bebés ouvintes os sinais significativos são descodificados pela audição e nos bebés surdos através da visão (SIQUEIRA, 2015). Estas premissas podem ser interpretadas à luz das perspectivas behaviorista, inatista, psicolinguística e interaccionista, pelo facto de serem as que mais discutem aspectos que determinam e influenciam a aquisição da linguagem.

A aquisição da linguagem, na perspectiva behaviorista ocorre mediante a experiência que a criança desenvolve através da língua utilizada pelas pessoas com quem ela convive no seu quotidiano. Vai ser determinada, em última instância, tanto pela qualidade e quantidade da língua que a criança for a ouvir como pela consistência do reforço que lhe será oferecido e por outras pessoas do meio onde vive. A conjugação destes factores vai determinar o sucesso que a criança poderá atingir ao longo do seu desenvolvimento (FINGER, 2013; SIQUEIRA, 2015). Esta perspectiva, segundo Finger (2013) admite a possibilidade de a criança não possuir qualquer tipo de conhecimento prévio ao nascer, e que poderá aprender uma língua particular quando é ensinada. Para que isso se efective, dependerá do ambiente a que a criança estiver exposta, pois é responsável pelo provimento do conhecimento que porventura poderá adquirir, através das leis de condicionamento. Assim sendo, esta criança poderá constituir a sua língua a partir da imitação dos sons e padrões, da prática assistida com reforços negativos e positivos e da formação de hábitos. Conforme se pode notar, esta perspectiva destaca o papel do meio como um factor primordial para as aprendizagens, particularmente o dos pais. É o meio que fornece à criança a base da aprendizagem que lhe permite estabelecer associações complexas. Grosso modo, esta teoria valoriza a influência do meio na aquisição da linguagem, em detrimento de qualquer capacidade inata da criança.

Em contraponto com a perspectiva behaviorista, que valoriza a influência do ambiente para aquisição da linguagem, a perspectiva inatista (gerativista) da aquisição da

linguagem de Chomsky (1965), defende que as crianças nascem com um dispositivo responsável pela aquisição da linguagem, que permite às crianças extraírem as regras gramaticais de tudo o que ouvem. No mesmo diapasão, Quadros (2013), admite a possibilidade de existência de um componente da faculdade da linguagem na mente da criança. Destaca o papel da interação entre factores ambientais e biológicos no que concerne ao uso que a criança faz da linguagem, tanto em relação à sua compreensão como à sua produção. Nesta lógica, os factores ambientais interferem no uso da linguagem e permite que se faça o uso de um sistema de conhecimento que identifica e extrai do ambiente informações relevantes para ter acesso aos recursos que estão biologicamente determinados. Na opinião da referida autora, a aquisição da linguagem obedece a três factores, designadamente: os princípios geneticamente determinados que limitam a faculdade da linguagem, os mecanismos de aprendizagem que também são geneticamente estabelecidos e a experiência linguística à qual a criança está exposta em uma determinada comunidade de fala (ou de sinais).

Um aspecto não menos importante subjacente à aquisição da linguagem, na perspectiva psicolinguística, circunscreve-se ao modo como é desencadeada a aquisição da L1 e as condições que tornam possível tal processo (SIQUEIRA, 2015). A mesma autora refere que uma das grandes preocupações desta abordagem consiste em identificar o que a criança é capaz de perceber e discriminar no material linguístico que lhe é apresentado desde os primeiros dias de vida, caracterizar como é que a criança analisa esse material, avaliar como é que o seu conhecimento linguístico se encontra representado num dado estado do desenvolvimento. Além disso, preocupa-se em caracterizar as exigências específicas que a produção e a compreensão da linguagem lhe apresentam no desempenho de diferentes tarefas. Esta premissa é fundamentada pela hipótese segundo a qual o aparato cognitivo do ser humano, que incluiu uma faculdade de linguagem, restringe o modo como as línguas se constituem, o material linguístico apresenta-se compatível com os recursos de que a criança dispõe para processá-lo e, desse modo, identificar a gramática da língua dos adultos que com ela interage.

Sob ponto de vista interaccionista, a aquisição da linguagem, como capacidade específica de cada indivíduo tem um lugar privilegiado no desenvolvimento cognitivo, visto que se inicia nos primeiros anos de vida e modifica todo o comportamento humano (SILVA DOS SANTOS, 2008). Segundo Vygotsky (1991, p. 30), “O uso de signos conduz os seres humanos a uma estrutura específica do comportamento que se destaca no desenvolvimento biológico e cria novas formas de processos psicológicos enraizados na cultura”. É através da

utilização de instrumentos criados culturalmente ao longo do curso da história que o homem define o seu comportamento diante da sociedade. Quando a criança é precocemente exposta à sua língua natural, de acordo com o desenvolvimento das suas capacidades, mais cedo reconhece-se como uma pessoa inserida na comunidade onde vive. É deveras importante notar que o processo de aquisição da língua começa após o nascimento e desenvolve-se ao longo de toda a sua formação como um indivíduo pensante (SILVA DOS SANTOS, 2008). Deste modo, Fernandes e Correia (2015) defendem que propiciar a língua precocemente à pessoa surda, obedecendo a todas as fases naturais de aquisição é fundamental para o seu desenvolvimento. Privá-la desse direito, sob qualquer alegação, é desrespeitar a sua integridade.

O desenvolvimento da linguagem da criança ocorre conforme as suas necessidades. Entre a mãe e a criança, a comunicação flui de forma natural, através de gestos, do choro e, às vezes, com o próprio olhar. Assim, pelo facto de a criança surda não ser capaz de se comunicar através do som das palavras, busca alternativas para atingir os seus objectivos e começa a desenvolver a LS. Através da LS, a criança terá acesso a regras, crenças e aos valores relacionados com a sua cultura, e, conseqüentemente, agindo activamente para a sua própria construção como indivíduo (SILVA DOS SANTOS, 2008).

A aquisição, distinta da aprendizagem, circunscreve-se ao processamento subconsciente e implícito das estruturas internas de uma língua (KRASHEN, 1982). Significa colocar a criança em contacto com o meio, propiciando o acesso ao conhecimento e às informações que circundam a aprendizagem de uma língua. No caso da LS, a presença dos adultos surdos proporciona à criança surda a construção da sua identidade (ROCHA e MARCON, 2019). A aprendizagem diz respeito ao processamento explícito e consciente das regras da gramática de uma língua e resulta da experiência de instrução formal que os aprendentes vivem. A aquisição da língua é vista por Mateus e Villalva (2006), como sendo um processo desencadeado de forma involuntária em todas as crianças e que actua de forma muito semelhante, apesar das diferenças entre línguas aprendidas estarem relacionadas com alguns aspectos biológicos que interferem na aquisição da linguagem. Sob mesmo ponto de vista, Correa (1999, p. 339), afirma que “toda a criança é capaz de tomar a língua da sua comunidade como sua L1 e de adquirir mais de uma língua simultaneamente”. Do ponto de vista racionalista, a referida autora admite a hipótese de todos termos uma predisposição biológica que nos habilita a adquirir uma língua dentro de um período muito curto de tempo. Este aspecto é consubstanciado por Chomsky (1965) ao afirmar que

Parece evidente que a aquisição da linguagem se baseia na descoberta pela criança do que, do ponto de vista formal, é uma teoria profunda e abstracta - uma gramática generativa da sua língua [...]. Considerando a natureza gramática adquirida, a qualidade inferior e a extensão pouco limitada dos dados disponíveis, a uniformidade surpreendente das gramáticas resultantes e a sua independência relativa à inteligência, motivação e ao estado emocional, sobre um vasto leque de variação, nos leva a pensar que grande parte da estrutura da linguagem possa ser aprendida por um organismo não informado inicialmente da sua natureza genética (p. 58).

Neste sentido, percebe-se que o processo de aquisição da língua, tanto para as crianças surdas como as ouvintes é semelhante em todos os aspectos relacionados com a capacidade intelectual. Baseando-se em alguns autores, Quadros (2013) considera a aquisição da língua como um processo que apresenta padrões universais que as crianças adquirem a partir do ambiente. Esta universalidade faz com que crianças de diferentes partes do mundo, com experiências de vida completamente diferentes, passem pelos mesmos estágios de aquisição, o que sugere que a língua adquirida não seja aprendida, mas sim determinada por princípios linguísticos inatos que interagem com a língua a que a criança está exposta no ambiente social. A complexidade da linguagem resulta da acção desses princípios e não pode ser explicada com base no conceito “vago” de analogia.

Um estudo realizado por Vilela e Martins (2019) revela que as crianças surdas adquirem a língua através do contacto visual e percorrem alguns estágios linguísticos para a comunicação. Em relação a este aspecto, Quadros (1997, 2013) destaca quatro estágios fundamentais para a aquisição de uma língua: pré-linguístico, estágio de um sinal, estágio das primeiras combinações de sinais e estágio das múltiplas combinações de sinais. O estágio pré-linguístico marca o início do período de aquisição da língua. É um fenómeno que ocorre tanto em crianças surdas quanto nas crianças ouvintes, como resultado da capacidade inata da aquisição da linguagem, que se manifesta não só através dos sons, mas também por meio de sinais. Neste período, as crianças começam a produzir balbuceio como um mecanismo de comunicação para chamar atenção aos pais. O balbuceio é um fenómeno que reflecte a maturação do aparato articulatório responsável pela produção da linguagem oral. Este fenómeno inicia com a produção de vogais anteriores e consoantes gestuais. A partir dos seis meses, o padrão silábico do balbuceio passa a ter uma organização consoante vogal (CV), e a criança passa a usar sílabas duplicadas e a articular consoantes anteriores /p/, /m/ /b/ (por exemplo, bububu, papapa, dadada). Este fenómeno ocorre independentemente do ambiente e das línguas com as quais os bebés estejam em contacto. O estágio de um sinal desenvolve-se por volta de um ano até dois anos de idade. Neste período as crianças conseguem produzir

sinais em forma de gestos, como se fossem apontar ou pedir algo, mas esses gestos não apresentam nenhum significado linguístico. O desenvolvimento dessa fase também ocorre em crianças ouvintes quando apresentam aptidões para o desenvolvimento oral e sonoro. Nas crianças surdas ocorre quando caminham para um desenvolvimento visual e gestual. O estágio das primeiras combinações de sinais começa por volta dos dois anos de idade. Nesta fase, a criança consegue fazer combinações de dois a três sinais com o intuito de construir frases simples com SV (sujeito-verbo), VO (verbo-objecto) ou no SVO (sujeito-verbo-objecto). Além disso, utiliza esta ordem das palavras para estabelecer relações gramaticais. O estágio das múltiplas combinações de sinais ou de explosão do vocabulário ocorre a partir dos dois anos e meio de idade e estende-se até os três anos e pode perdurar até aos cinco anos de idade. É nesta fase em que as crianças começam a formar frases a partir do conhecimento que elas adquiriram ao passar pelos estágios anteriores. É uma fase em que as crianças criam uma diferenciação entre as palavras, como por exemplo, cadeira e sentar, ou seja, distinguem o que é verbo do que é nome. Nesta fase, as crianças já conseguem compreender as coisas que acontecem à sua volta e descrevê-las às pessoas com facilidade na comunicação. Além disso, Quadros e Schmiedt (2006, p. 22) referem que, as crianças já conseguem também usar as configurações das mãos mais complexas, o espaço para expressar relações entre argumentos, explorar os movimentos incorporados aos sinais de forma estruturada, construir novas palavras de forma consistente a partir da combinação de significados menores e produzir frases complexas que incluem topicalizações, expressões faciais que são usadas nas produções não manuais das interrogativas e das topicalizações e negações. Nota-se que, as crianças ainda não conseguem conservar os pontos estabelecidos no espaço quando contam histórias. Para o efeito, “usam a orientação do olhar para concordância com os argumentos, bem como o jogo de papéis desempenhado através da posição do corpo explorados quando contam”.

É fundamental sublinhar que a LG, quando é adquirida nos primeiros anos de vida, fornece à criança surda um desenvolvimento pleno como sujeito. Porém, quando a aquisição ocorre tardiamente, a criança surda irá encontrar algumas dificuldades na compreensão de um contexto complexo, no que concerne ao pensamento abstracto, desenvolvimento da sua subjectividade, evocação do passado, entre outras (DIZEU e CAPORALI, 2005).

A ideia subjacente à aquisição da linguagem representa a primeira forma de socialização da criança, pois, segundo Gonçalves (2015), é explicitamente assegurada pelos pais através de instruções verbais, durante a realização de actividades diárias e de histórias que expressam valores culturais. Pode ser também assegurada de forma implícita por meio

de participação em interações verbais. Nestas circunstâncias, Rossi (2000) refere que é com base nas interações que as crianças conseguem construir a sua realidade social e identificar-se com as pessoas que as rodeiam. No caso de crianças surdas, é praticamente impossível porque a maior parte nasce e cresce no seio de famílias ouvintes e que não estimulam a comunicação visual. Segundo Karnopp (2004), as crianças surdas não precisam de nenhuma instrução especial para adquirir a LG, porque elas adquirem a língua que está à sua volta. Grosso modo, elas começam a produzir sinais na mesma idade em que as crianças ouvintes começam a falar e atravessam os mesmos estágios de desenvolvimento linguístico das línguas naturais. Sob o mesmo ponto de vista, Quadros (1997, p. 108) refere que, da mesma forma que uma criança adquire a sua L1 de forma natural e espontânea, as crianças surdas aprendem também a sinalizar naturalmente, porque a língua nunca é ensinada e “nunca ninguém ensina a ninguém a falar e muito menos a sinalizar”. Admite a possibilidade de muitas crianças surdas apresentarem a capacidade de adquirem a língua de forma silenciosa, gráfica, através de instruções sistemáticas. Todavia, reconhece o facto de as referidas crianças não terem acesso imediato à sua L1 porque nascem e crescem no seio de famílias ouvintes. Como consequência deste facto, chegam à escola sem dominar nenhuma língua.

De um modo geral, a aquisição constitui um marco relevante no desenvolvimento cognitivo e social das crianças, incluindo as crianças surdas (SILVA, 2013). Alguns investigadores (Fromkin e Rodman, 1993; Salles *et al.*, 2004; Pizzio e Quadros, 2011) são unânimes em concordar que as características e os estágios da aquisição de LS por crianças surdas podem ser comparados aos da aquisição da língua oral por ouvintes, o que aponta para resultados semelhantes na representação mental do conhecimento linguístico. Tais semelhanças, segundo Pinheiro da Silva (2011), estão relacionadas com as etapas de desenvolvimento, aquisição da linguagem e com a transição das aquisições de conceitos, no âmbito das operações concretas. A diferença parece estar no período atribuído às operações formais, porque neste período estão envolvidas operações de raciocínio hipotético-dedutivo.

Relativamente às crianças surdas, torna-se relevante a presença de adultos surdos utente da LG, que vai permitir à criança proceder a aquisição da língua de modo natural e sem esforço (FREIRE DE ALMEIDA, 2007). Neste contexto, Stewart e Clarke (2003, p. 31), destacam a necessidade de considerar os passos básicos indispensáveis para a aquisição natural de uma língua, designadamente, “o acesso à língua, a exposição precoce à língua, o contacto com modelos proficientes da língua oral e/ou gestual, a interacção com outras crianças de modo a desenvolver a habilidade que ajudará a ter uma visão ampla”. Na

ausência de cada uma destas condições, as crianças enfrentarão grandes dificuldades na aquisição de uma língua.

No que diz respeito a este aspecto, Hoffmeister (2009), citado por Silva (2013) refere que

As crianças surdas desenvolverão a “língua visual” do mesmo modo que as crianças ouvintes desenvolvem a “língua auditiva”. Esse processo tem vantagens exponenciais na aprendizagem. A aprendizagem da língua “visual” e a aprendizagem da informação através da língua “visual” melhorarão a oportunidade de aprender a língua falada/ impressa. (...) É esta a base da aprendizagem escolar, obter informação da língua impressa e utilizar a língua impressa para analisar e sintetizar essa informação (p. 27).

Todavia, quando se trata de crianças surdas filhas de pais ouvintes, o processo de aquisição da língua é complexo porque muitas destas crianças não foram expostas precocemente à LG. Pelo facto de viverem num ambiente não propício à aprendizagem da LG, estas crianças poderão chegar à escola com necessidade de adquirir e desenvolver a sua L1, para, de seguida, adquirir a L2 (MEDEIROS e GRAFF, 2012). Sabe-se que a criança surda só adquire a LG como L1, se for filha de pais surdos que sejam utilizadores desta língua ou que tiveram contacto com uma comunidade de surdos em idade escolar ou adulta. Caso isso não aconteça, a criança surda terá um meio de comunicação oral, com uma aquisição variável da sua surdez e do tipo de educação recebida em casa e na escola (DELGADO-MARTINS, 1995).

A aquisição da língua é vista por Quadros (1997, p. 29) como “um problema social que pode gerar consequências irreversíveis no desenvolvimento da criança, caso não seja oferecida o direito de adquirir a língua de forma natural”. Tanto os ouvintes como as crianças surdas precisam de ter acesso a uma modalidade compatível com o seu canal sensorial para facilitar o processo de aquisição da língua. Por conseguinte, a falta de contacto com uma língua poderá afectar o desenvolvimento cognitivo, social, cultural e linguístico das crianças surdas. Assim sendo, “o desenvolvimento de uma criança surda pode ser significativamente afectada pela ausência de qualquer modalidade de linguagem”. Pode “originar alterações no seu comportamento com repercussões negativas no que refere à formação da sua identidade” (SILVA, 2013, p. 26). Nesta perspectiva, o contacto com um adulto mais experiente nas interacções sociais vai ajudar a criança a adquirir a língua de forma natural. Além disso, vai permitir à criança surda a partilha de uma língua e um modo de viver comuns (COELHO, CABRAL e GOMES, 2005). Sabe-se que tanto para as crianças ouvintes como as crianças surdas o caminho é paralelo para a aquisição e desenvolvimento da linguagem. No caso

particular de crianças surdas, a aquisição da língua implica uma exposição máxima à LG. Isto poderá ajudar as crianças surdas a estabelecer padrões visuais associados a significados, interiorizando uma linguagem visual. Assim, “por sua vez, e pelos mesmos processos da linguagem verbal, a criança vai começando a produzir gestos com o significado dos já adquiridos. Este processo permite um normal desenvolvimento linguístico e cognitivo da criança surda” (DELGADO-MARTINS, 1996, p. 105). Apesar de Almeida *et al.* (2009) reconhecerem a existência de similaridades inerentes ao processo de desenvolvimento da linguagem das crianças surdas, admitem a possibilidade de muitas crianças surdas filhas de pais ouvintes estarem em verdadeira desvantagem em relação às crianças ouvintes da mesma idade, porque estas crianças desenvolvem, grosso modo, as interações linguísticas em ambientes de natureza oral.

Mediante o exposto, percebe-se que a aquisição da LG é fundamental pois vai permitir que as crianças surdas tenham acesso à educação formal na sua L1. Todavia, cabe à escola adequar as metodologias de ensino de natureza visual voltadas para estas crianças, e os professores mediar o processo de aquisição da L1 de crianças surdas.

Actualmente, o bilinguismo é uma proposta educacional julgada “ideal” para a educação de crianças surdas no Mundo. Circunscrever-se no respeito pela diferença e na aceitação da cultura da comunidade surda e na abertura de espaços para surdos adultos (QUADROS, 1997). Todavia, existiram, e continuam a existir, outras propostas educacionais incontornáveis que constituíram o percurso histórico da educação de crianças surdas no mundo. Referimo-nos ao oralismo e à comunicação total. Estas propostas educacionais, apesar de terem sido descontinuadas, continuam a ser postas em prática no contexto escolar (SKLIAR, 1998; LIMA, 2004). Esta prática ainda prevalece em algumas partes do mundo pelo facto de muitos profissionais em exercício nos diversos subsistemas de ensino não estarem dotados de conhecimentos teóricos e de competências metodológicas para lidar com a educação de crianças surdas.

O oralismo é uma proposta educacional que vigorou no mundo até a década de 1960, quando Stokoe (1960) publicou um artigo intitulado "*Sign Language Structure: An Outline of the Visual Communication System of the American Deaf*" que demonstrava que a Língua de Sinais Americana (ASL) era uma língua com todas as características das línguas orais. A partir dessa publicação surgiram outras pesquisas sobre as LS e sua aplicação na educação de crianças surdas (GUARINELLO, 2004). Constituiu “uma imposição social de uma maioria linguística sobre uma minoria linguística sem expressão diante da comunidade ouvinte” (QUADROS, 1997, p. 26). Esta concepção apontava para a fala e a escrita como

vias legítimas de comunicação de pessoas surdas (LIMA, 2004). A definição destes pressupostos teve como base o Congresso Internacional de Surdos, realizado em Milão, na Itália, em 1880, o qual definiu o método oral como sendo o mais adequado para a educação de surdos e que a utilização de sinais levaria as crianças à acomodação. Definiu também a fala como a única via que poderia ajudar o indivíduo surdo ao seu desenvolvimento pleno e a uma perfeita integração social (SALLES *et al.*, 2004). Neste sentido, percebe-se que o método oral, atrelado à perspectiva clínico-terapêutica, tem por objectivo reabilitar as crianças surdas em direcção à normalidade exigida pela sociedade (SANDER, 2010; MACEDO e MATSUMOTO, 2015; LIMA, 2015). Vale lembrar que a perspectiva clínico-terapêutica concebe a surdez como uma deficiência que deve ser minimizada por meio da estimulação auditiva com vista a habilitar as crianças surdas a aprender a LP e a consequente integração destas crianças na comunidade ouvinte (GOLDFELD, 1997; LIMA, 2004; POKER, 2011). Todavia, este método foi amplamente criticado porque, segundo Quadros (1997), não permitia que a LS fosse usada na sala de aulas e muito menos no ambiente familiar. Esta imposição contribuiu para a promoção de desigualdades entre as pessoas surdas e ouvintes e para o declínio do oralismo, enquanto proposta educacional. Tal como refere Lima (2015), o oralismo, enquanto filosofia pedagógica, entra em declínio com a emergência da comunicação total, cujo objectivo fundamental não se circunscreve à aquisição da língua oral, mas passa a ser a comunicação.

A comunicação total surgiu em 1967 (GOMES, 2012) e começou a ser utilizada na Europa a partir de 1980 (LEESON, 2006). Esta proposta educacional continua a ser utilizada porque muitos professores ouvintes não dominam a estrutura da gramática da LG. Foi instituída para facilitar a integração dos surdos no mundo dos ouvintes. Enquanto proposta educacional, considera a LG como meio de comunicação, que é usada em simultâneo com a língua oral, com a finalidade de proporcionar o desenvolvimento da linguagem de crianças surdas. Os sinais são utilizados como uma ponte para a aquisição da língua oral (LIMA, 2004). Além disso, valoriza a LG como um instrumento válido para desencadear a comunicação entre as pessoas surdas e os ouvintes. O objectivo, segundo Pinheiro da Silva (2011), é minimizar os problemas de comunicação, apresentando como recurso o bimodalismo¹². Assim, para a efectivação do uso deste recurso foram criados códigos

¹² Recurso que admite a utilização concomitante de um código oral e um manual. Este recurso foi considerado como corruptor da LG.

alternativos à LG, como por exemplo, o *cued-speech*¹³, *pidgin*¹⁴, o alfabeto manual ou dactilologia como representação manual do alfabeto e como forma de fazer empréstimos às línguas orais, entre outros. Conforme se pode notar, a finalidade desta proposta educacional, segundo Lima (2004), consiste em oferecer ao aluno a possibilidade de desenvolver uma comunicação com os seus familiares, professores e companheiros ouvintes.

Tanto o oralismo como a comunicação total revelaram-se propostas educacionais ineficazes porque não contribuíram para o desenvolvimento cognitivo, sócio-afectivo, linguístico, político cultural de crianças surdas (DAMÁZIO, 2007). Ademais, tal como refere Sander (2010), muitas crianças instruídas à luz destas concepções apresentaram índices baixos de aprendizagem em relação às crianças ouvintes. Portanto, torna-se fundamental fazer uma abordagem sobre a EB, como uma área de intervenção que permite a utilização da LS como meio de instrução e para aprendizagem da LP na modalidade escrita como L2.

1.1.3. Educação Bilingue

Nesta subsecção começamos por descrever a modalidade de EB adaptada para crianças surdas. De seguida, apresentamos e comparamos os modelos e programas de EB utilizados em muitos países do mundo e que podem também serem aplicados no contexto moçambicano.

A educação, tal como estabelece a Lei n^o 18/2018 do Sistema Nacional de Educação,

É um processo pelo qual a sociedade prepara os seus membros para garantir a sua continuidade e o seu desenvolvimento. É um processo dinâmico que busca, continuamente, as melhores estratégias para responder a novos desafios que a continuidade, transformação e desenvolvimento da sociedade impõem (p. 24).

Na mesma linha de pensamento, Ngunga *et al.* (2010, p. 9), defendem que “a educação é elementar para a sobrevivência de qualquer ser humano. Esta afirmação torna-se mais forte no contexto de um país como Moçambique, que luta pelo seu desenvolvimento e por vencer a pobreza”. Uma das tarefas da educação, qualquer que seja a sua modalidade é, segundo Dias (2017), a incorporação da cultura que vai exigir uma certa dose de adaptação.

¹³ O *cued speech* foi criado em 1965, pelo americano Orin Cornett, da Universidade de *Gallaudet*. Nos países francófonos, este sistema chama-se *Langue Française Parlée Complétée* - LPC (GOMES, 2012).

¹⁴ Tipo de língua reduzida e mista que tem como origem o contacto prolongado entre falantes de línguas diversas que necessitam de comunicar entre si (MATEUS e VILLALVA, 2006)

Esta incorporação vai possibilitar ao indivíduo construir suas formas de expressão bem como as de crítica perante a sua própria cultura.

A educação bilingue circunscreve-se ao uso de duas línguas como meio de instrução (HORNBERGER, 1991; GARCÍA, 1997). É “uma modalidade de ensino/aprendizagem em que, de forma simultânea ou alternada ao longo do sistema, se usam duas línguas como meio de instrução, isto é, como veículo de ensino/aprendizagem de disciplinas curriculares” (CHIMBUTANE e STROUD, 2012, p. 5).

No caso de crianças surdas, a educação bilingue preconiza a utilização da L1 (LS) dos educandos como um meio de instrução e da língua oficial do país como ponte para a aprendizagem da modalidade escrita. É uma modalidade de ensino que, na opinião de Pinto e Coelho (2013, p. 193) surge como uma área de intervenção que procura dar a todas as crianças a possibilidade de adquirir competência e performance sobre duas línguas. Os mesmos autores consideram esta modalidade de ensino extremamente fundamental, na medida em que proporciona a “crianças e jovens surdos a oportunidade de se expressarem na sua língua natural para a aquisição do conhecimento geral, funcionando a escrita, também como meio importante para essa aquisição”. Dada a importância que estas línguas têm para a educação de crianças surdas, os referidos autores defendem ainda que o “sucesso escolar destas crianças e o seu futuro profissional dependerão também de um bom nível de desempenho da língua oral na sua modalidade escrita, considerando-a, contudo, como a sua L2”. É o modelo mais eficaz, pois respeita a natureza e as necessidades das crianças surdas e contribui para o desenvolvimento social, efectivo, cognitivo dessas crianças (FREIRE *et al.*, 2017).

A partir desta premissa percebe-se que o EB é um modelo que pressupõe desenvolver a língua de “visão” da mesma forma que as crianças ouvintes desenvolvem as línguas “auditivas” (PINTO e COELHO, 2013). Nesta perspectiva, é imprescindível que se reconheça que o sucesso deste modelo de ensino passa necessariamente pela observância de aspectos como a linguagem, o envolvimento da família, políticas públicas eficientes e a formação de professores como pressupostos fundamentais para a efectivação de um verdadeiro modelo de EB para crianças surdas. Isso permitirá uma participação directa e activa de alunos surdos e reduzir o poder assimétrico e experiências de exclusão entre alunos-colegas-professores (SOUZA, 2010). Para o efeito, a exposição precoce/máxima do surdo aos sinais influenciará positivamente ao uso da LS e na aquisição da modalidade escrita do português (LIMA, 2004). Irá também influenciar a uma aprendizagem rápida de LS tanto

quanto os ouvintes aprendem a falar a sua L1 e a um rápido desenvolvimento da sua capacidade cognitiva e linguística (LACERDA, 2000).

Uma verdadeira proposta de EB deve permitir que as crianças surdas tenham acesso a duas línguas e, conseqüentemente, a duas culturas. Não deve ser concebida segundo os princípios de EB para os ouvintes. Deve ser um modelo que proporcione às crianças surdas as mesmas possibilidades psicolinguísticas das crianças ouvintes, como também levá-las a criar uma identidade bicultural (GOMES, 2010). Esta, por sua vez, “dará acesso ao meio sociocultural a que pertence e direccionarão as comunidades de surdos e de ouvintes para um diálogo inelutavelmente intercultural” (PINHEIRO DA SILVA, 2011, p. 179). Este facto cria condições para que as crianças surdas, filhas de pais ouvintes, usem duas línguas e se envolvam, obviamente, em duas culturas. Um aspecto digno de realce circunscreve-se ao facto de a língua e a cultura serem duas entidades inseparáveis. A língua é ao mesmo tempo um reflexo e um instrumento de cultura, que se transmite de geração em geração e, assim, garante a sua permanente evolução (CAPUCHO, 2008). Permite a interacção entre as pessoas e a conseqüente partilha de aspectos inerentes a mesma cultura (LACERDA e LODI, 2014). A cultura, segundo Grosjean (1996), reflecte todos os aspectos da vida de um grupo de pessoas, relacionados com a organização, as regras, os comportamentos, as crenças, os valores, as tradições, etc. É, na opinião de Kovecses (2005), simultaneamente uma herança social e um construto individual, resultado de aprendizagem, que corresponde a um conjunto de representações que os grupos sociais constroem sobre o mundo.

O entrosamento entre duas línguas-culturas, que se traduz numa educação bicultural, contribui para o desenvolvimento intercultural, cognitivo, linguístico e da personalidade das crianças surdas. Nesta lógica, as pessoas biculturais devem exhibir três características fundamentais: a capacidade de participar activamente em diversas situações comunicativas de duas ou mais culturas. Isto implica, inequivocamente, pertencer à comunidade surda e ouvinte; adaptar-se em função das circunstâncias comunicativas tendo em conta as culturas envolvidas e combinar os diferentes aspectos das culturas em questão (GROSJEAN, 2008). A conjugação destas três características poderá obrigar as pessoas surdas a mergulharem-se em diferentes aspectos que envolvem as duas línguas, quer na modalidade gestual quer na modalidade escrita.

De facto, uma educação bilingue-bicultural poderá, de acordo com Loureiro (2006), não só reconhecer a importância da presença da LS e da língua da comunidade ouvinte como dois sistemas linguísticos naturais independentes, mas também criar condições para que a comunidade surda participe na tomada de decisões linguísticas e educativas para a educação

de crianças surdas. Assim sendo, presume-se que um dos grandes desafios da educação bilingue-bicultural é promover a aquisição da LS, como L1, de modo a garantir que toda a informação sobre o mundo chegue às crianças surdas em LS. Para o efeito, é necessário que elas desenvolvam essa LS por ser um elemento-chave para o seu desenvolvimento cognitivo.

Pela importância que este modelo de ensino tem para as crianças surdas, a educação bilingue deveria fazer parte de um projecto mais amplo de políticas linguísticas que acreditem na equidade entre a LS e a língua oral, ou seja, igualdade de tratamento e oportunidades, reconheçam, aceitam e respeitem as suas diferenças e especificidades (CRESPI, 2020). Tal projecto poderá determinar as diferentes formas que possam proporcionar uma educação bilingue para crianças surdas. Nesta perspectiva, oferecer uma educação bilingue significa, segundo Quadros e Schmiedt (2006),

Assumir uma política linguística em que as duas línguas passam a coexistir no mesmo espaço escolar, definir o estatuto de cada língua e as funções que cada língua irá desempenhar no contexto escolar. Significa também, sob ponto de vista pedagógico, reflectir em como tornar as duas línguas acessíveis às crianças, além de desenvolver as demais actividades escolares (p. 18).

No contexto moçambicano, a educação bilingue “consiste no uso de uma língua moçambicana de origem bantu ou LSM, L1 do aluno e da língua oficial, o português, que, de uma forma geral, constitui a sua L2” (LEI nº 18/2018, p. 24). No caso particular de crianças surdas, a educação bilingue consiste no uso da LS, como L1 e meio de instrução e ponte para a aprendizagem da LP na modalidade escrita. A utilização da L1 de crianças surdas como meio de instrução poderia contribuir para o desenvolvimento da capacidade cognitiva, linguística e da personalidade de crianças surdas, bem como para a melhoria do desempenho escolar e das aspirações pessoais e sociais, se estas crianças tivessem a LS como L1. Porém, muitas destas crianças nascem no seio de famílias ouvintes e ingressam na escola sem a sua L1 consolidada. Deste modo, presume-se que a modalidade de EB adaptada para crianças surdas não poderá contribuir suficientemente para o desenvolvimento da capacidade cognitiva e linguística destas crianças porque foi concebida segundo os princípios do EB para os ouvintes¹⁵. O referido princípio estabelece que “quando o aluno tiver adquirido

¹⁵ A modalidade de EB para os ouvintes circunscreve-se ao uso, de forma simultânea ou alternada ao longo do sistema, de duas línguas como meio de instrução e veículo de ensino/aprendizagem de disciplinas curriculares. (CHIMBUTANE e STROUD, 2012). Esta modalidade de ensino é, geralmente, implementada em regiões rurais linguisticamente homogéneas, como forma de permitir que cada criança moçambicana aprenda os primeiros rudimentos de leitura/escrita e aritmética na sua L1 (NGUNGA *et. al.*, 2010). Parte-se do pressuposto segundo o qual o ensino na L1 é uma forma óptima de promoção das capacidades e habilidades que mais tarde

habilidades cognitivas e linguísticas na L1, e quando tiver as habilidades básicas de comunicação na L2, pode transferir todas as habilidades cognitivas e linguísticas para a L2” (INDE, 2003, p. 130). Portanto, parece que as entidades do Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano (MINEDH) não tomaram em consideração os princípios básicos que justificam a utilização da L1 de crianças surdas como meio de instrução. Sabe-se que o acesso à instrução por meio da LG, para além de constituir um direito fundamental, é uma tentativa de inclusão de crianças surdas no sistema educativo. A materialização deste pressuposto dependerá do modelo de ensino a ser adoptado para a educação dessas crianças. Deve ser, de acordo com Gomes (2012), um modelo que se assume como compromisso e reconhecimento político da surdez enquanto diferença, sendo esta encarada na sua incomensurabilidade e riqueza, e não como deficiência.

Os modelos de EB utilizados em muitos países do mundo foram concebidos segundo a tipologia de Hornberger (1991) por acomodar os diferentes tipos de ensino. Para concepção dos referidos modelos tomou-se em consideração a dimensão dos objectivos e aspectos relacionados com a língua, a cultura e a sociedade. Desta forma, Hornberger (1991) destaca três modelos de educação bilingue: transicional, de manutenção e de enriquecimento (cf. tabela 3).

Tabela 3. Modelos de Educação Bilingue

Table: Bilingual education model types		
Transitional model	Maintenance model	Enrichment model
Language shift	language maintenance	language development
Cultural assimilation	strengthening cultural identity	cultural pluralism
Social incorporation	civil rights affirmation	social autonomy

(Source: Hornberger, 1991:223)

Fonte: HORNBERGER (1991)

O modelo transicional é caracterizado pelos seus objectivos assimilacionistas e estrutura compensatória. Engloba todos os tipos de programas de EB que têm em vista contribuir para a mudança linguística, assimilação cultural e integração social de falantes de

poderão ser transferidas e também utilizadas no desempenho académico numa (outra) L2 (STROUD e TUZINE, 1998).

uma língua de menor estatuto na sociedade. Neste modelo, as crianças recebem a educação na sua L1 e, mais tarde, na sua L2 (L1 → L2).

O modelo de manutenção caracteriza-se pelos seus objectivos pluralísticos e de estrutura de desenvolvimento. Fazem parte deste modelo todos os tipos de programas de EB que visam a manutenção linguística, o fortalecimento da identidade cultural e afirmação dos direitos cívicos de grupos étnicos na sociedade. Nestes programas, as crianças recebem a educação na sua L1 e na L2, com maior incidência na L2 (L1 → L2).

O modelo de enriquecimento é também caracterizado pelos seus objetivos pluralísticos. Inclui todos os programas de EB que têm por objectivo o desenvolvimento e extensão das línguas minoritárias, pluralismo cultural e a integração social baseada na autonomia do grupo cultural (HORNBERGER, 1991).

Analisando as características que cada um dos modelos apresenta, percebemos que o transicional deveria ser adequado se as crianças surdas ingressassem na escola com a sua L1 consolidada. Um outro modelo seria o de interdependência linguística proposto por CUMMINS (1989b), o qual defende que as crianças surdas que têm a sua L1 consolidada podem usá-la para a aprendizagem da língua maioritária incluindo as regras da escrita. Porém, MAYER e WELLS (1996) mostram-se cépticos quanto à aplicabilidade deste modelo na medida em que muitas crianças surdas ingressam na escola com a sua L1 menos desenvolvida que as crianças ouvintes.

Os modelos acima descritos têm uma relação intrínseca com os programas de EB utilizados em muitos países do mundo, de acordo com as metas que se pretendem alcançar. Muitos desses programas são definidos tendo em conta as características relacionadas com os alunos, professores e estruturas do programa (HORNBERGER, 1991). Em relação a este aspecto, Baker (2001) destaca dois conjuntos de programas de EB: os que promovem formas fracas de bilinguismo e os que propiciam formas fortes de bilinguismo (cf. tabela 4).

Tabela 4. Tipos de Programas de Educação Bilingue

WEAK FORMS OF EDUCATION FOR BILINGUALISM				
Type of Program	Typical Type of Child	Language of the Classroom	Societal and Educational Aim	Aim in Language Outcome
SUBMERSION (Structured Immersion)	Language Minority	Majority Language	Assimilation	Monolingualism
SUBMERSION with Withdrawal Classes / Sheltered English)	Language Minority	Majority Language with 'Pull-out' L2 Lessons	Assimilation	Monolingualism
SEGREGATIONIST	Language Minority	Minority Language (forced, no choice)	Apartheid	Monolingualism
TRANSITIONAL	Language Minority	Moves from Minority to Majority Language	Assimilation	Relative Monolingualism
MAINSTREAM with Foreign Language Teaching	Language Majority	Majority Language with L2/FL Lessons	Limited Enrichment	Limited Bilingualism
SEPARATIST	Language Minority	Minority Language (out of choice)	Detachment/ Autonomy	Limited Bilingualism
STRONG FORMS OF EDUCATION FOR BILINGUALISM AND BILITERACY				
Type of Program	Typical Type of Child	Language of the Classroom	Societal and Educational Aim	Aim in Language Outcome
IMMERSION	Language Majority	Bilingual with Initial Emphasis on L2	Pluralism and Enrichment	Bilingualism & Biliteracy
MAINTENANCE/ HERITAGE LANGUAGE	Language Minority	Bilingual with Emphasis on L1	Maintenance, Pluralism and Enrichment	Bilingualism & Biliteracy
TWO-WAY/DUAL LANGUAGE	Mixed Language Minority & Majority	Minority and Majority	Maintenance, Pluralism and Enrichment	Bilingualism & Biliteracy
MAINSTREAM BILINGUAL	Language Majority	Two Majority Languages	Maintenance, Pluralism and Enrichment	Bilingualism & Biliteracy
Notes: (1) L2 = Second Language; L1 = First Language; FL = Foreign Language. (2) Formulation of this table owes much to discussions with Professor Ofelia García. This typology is extended to 14 types of bilingual education in García (1997, p. 410).				

Fonte: BAKER (2001)

A primeira parte da tabela destaca os programas que promovem formas fracas de bilinguismo, como por exemplo, os de submersão, os de submersão com retirada de alunos da sala de aulas e os segregacionistas. Nestes programas, a criança da língua de menor estatuto transfere-se para a de maior estatuto, o que resulta no desenvolvimento do monolingüismo.

A segunda parte da tabela circunscreve-se aos programas que promovem formas fortes do bilinguismo e de biliteracia. Nestes programas a promoção de formas fortes de bilinguismo toma em consideração não só o bilinguismo mas também a alfabetização nas duas línguas ou biliteracia. Neste caso, Baker (2001) destaca os programas de imersão, manutenção/língua de herança, duas línguas e de EB regular. Parece-nos que estes programas podem ser aplicados para a educação de crianças surdas que aprendem os primeiros rudimentos de literacia e literacia em Português e LSM.

1.2. Quadro legal para a educação formal de pessoas surdas

O objectivo desta subsecção é discutir a legislação para a educação formal de pessoas surdas no mundo em geral focalizando os países onde o sistema bilingue de educação formal

de pessoas surdas a língua oral é o Português. Adicionalmente, descrevemos a evolução da educação formal de pessoas surdas desde a antiguidade até à actualidade.

1.2.1. Legislação para a educação formal de pessoas surdas

Sob ponto de vista legal, as pessoas surdas têm direito à educação, o direito à educação inclusiva e o direito à educação em L1. Estes direitos estão reflectidos nas convenções e declarações, nacionais e internacionais, sobre os direitos da criança, Leis e nos Planos Estratégicos que acomodam e regulam a educação de pessoas surdas no mundo em geral e, em Moçambique, em particular (MACIEL e CHUMANE, 2018).

O direito à educação é reconhecido e consagrado pela Convenção sobre os Direitos da Criança (CDC), adoptada pela Assembleia Geral nas Nações Unidas em 20 de Novembro de 1989. Esta Convenção estabelece que os Estados Partes reconhecem o direito da criança à educação e, para assegurar a sua realização, “tornam o ensino primário obrigatório e gratuito para todos” (Artigo 28). Estabelece ainda que os Estados Partes aceitam que a educação da criança deve ter por finalidade promover o desenvolvimento da sua personalidade, dos seus dons e aptidões mentais e físicas na medida das suas potencialidades (Artigo 29). O mesmo direito à educação primária gratuita é também salvaguardado pela Declaração de Salamanca (1994). Esta declaração estabelece que cada criança tem o direito fundamental à educação e deve ter a oportunidade de conseguir e manter um nível aceitável de aprendizagem. Isto implica que, os Estados Signatários abram as portas das escolas a todas as crianças e também se responsabilizem por criar condições favoráveis à sua aprendizagem. No caso das crianças surdas, essas condições incluem, entre outras, existência de professores capacitados para atender às suas NEE e, ainda, a existência de salas de aulas com condições acústicas específicas para este grupo minoritário. Este compromisso enquadra-se na Declaração de Dakar “Educação para Todos” (2000) que impõe aos Estados a obrigação de garantir o direito à educação a todos os cidadãos e que tenham oportunidades de satisfazer suas necessidades básicas de aprendizagem. A referida declaração reitera a gratuidade e obrigatoriedade da educação primária de boa qualidade (Artigo 9). Entretanto, para a materialização deste princípio, os Estados Signatários devem tomar em consideração as metas estabelecidas na Declaração de Incheon (2016), adoptada pelo Fórum Mundial de Educação (2015) ocorrido em Incheon, na Coreia do Sul, em 21 de Maio de 2015. Uma das metas que esta declaração estabelece é que os Estados Signatários devem construir e melhorar instalações físicas para a educação, apropriadas para crianças e sensíveis às deficiências e ao género e que proporcionem ambientes de aprendizagem seguros, não

violentos, inclusivos e eficazes para todos. Conforme se pode perceber, esta meta está exclusivamente voltada às necessidades de uma infra-estrutura física adequada e de ambientes seguros e inclusivos, que cultivem a aprendizagem para todos, independentemente do seu contexto ou *status* de pessoas com necessidades especiais. Um ambiente de aprendizagem de qualidade é essencial para apoiar todos os alunos, professores e outros profissionais da educação. Todo o ambiente de aprendizagem deveria ser acessível a todos e ter recursos e infraestrutura adequados para garantir salas de tamanho razoável e oferecer instalações sanitárias (Artigo 64). Para além das metas, a referida declaração, estabelece ainda que os Estados Partes devem garantir o acesso e a conclusão de uma educação de qualidade para todas as crianças e todos os jovens, com pelo menos 12 anos de escolarização primária e secundária gratuita, pública, inclusiva, equitativa e de qualidade, dos quais pelo menos nove anos devem ser compulsórios, bem como garantir acesso a uma educação de qualidade para crianças e jovens fora da escola por meio de uma gama de modalidades (Artigo 12).

No contexto moçambicano, o direito à educação está reflectido na Declaração dos Direitos da Criança Moçambicana, Resolução nº 23/79 de 28 de Dezembro, aprovada pela Assembleia Popular. Está também reflectido na Constituição da República de Moçambique (2011) que, no seu Artigo 88, estabelece a educação como um direito e dever de cada cidadão. O princípio da obrigatoriedade e acesso à educação está também reflectido no PEE 2012 - 2016 do Ministério da Educação (MINED). O referido plano estabelece que,

O MINED promove o direito de todas as crianças, jovens e adultos, a uma educação básica, incluindo aquelas que apresentam dificuldades físicas e/ou de aprendizagem e, portanto, necessitam de uma atenção educativa especial. A estratégia assenta no princípio da inclusão, com vista a assegurar que as crianças, os jovens e os adultos com necessidades educativas especiais e/ou com deficiência, possam frequentar em escolas regulares, em vez de serem segregadas em escolas especiais (p. 45).

Todavia, nem todas as crianças surdas estão a beneficiar integralmente deste direito. Muitas destas crianças não estão integradas na rede escolar. Os dados do Censo Populacional de 2017 indicavam que de um total de cerca de 26 899, 105 habitantes, 68 326 eram pessoas surdas. Deste número, 39 770 eram surdos à nascença, 23 184 habitantes tinham ficado surdos por doença, 327 tinham ficado surdos por causa de minas/guerra, 233 tinham ficado surdos no serviço militar, 457 em acidentes de trabalho, 266 em acidentes de viação e 4 089 tinham ficado surdos por motivos não discriminados (cf. tabela 5).

Tabela 5. Número total de pessoas surdas em Moçambique

Causas de deficiência	Número total	Sexo	
		Homens	Mulheres
À nascença	39 770	20 502	19 268
Doença	23 184	10 802	12 382
Mínas/guerra	327	228	99
Serviço militar	233	206	27
Acidente de trabalho	457	314	143
Acidente de viação	266	166	100
Outras	4 089	1 870	2 219
TOTAL	68 326	34 088	34 238

Fonte: INE (2017)

Numa análise da distribuição de pessoas surdas, os dados do IV Censo Populacional 2017 indicam que apenas 11 792 (17.2%) encontravam-se integradas no sistema escolar em todo o país (cf. tabela 6). Contudo, os dados do mesmo Censo Populacional não fazem menção a indicadores estatísticos sobre o número de pessoas surdas que estão fora da rede escolar. Estes dados revelam que poderão existir muitas crianças que não estão a usufruir do direito à educação.

Tabela 6. Número total de pessoas surdas dentro da rede escolar

Tipo de deficiência	Número total	Sexo	
		Homens	Mulheres
Surdo/mudo	7 022	4 047	2 975
Dificuldade para ouvir, mesmo usando aparelho auditivo	4 770	2 641	2 129
TOTAL	11 792	6 688	5 104

Fonte: INE (2017)

Para além do direito à educação, as pessoas surdas têm também o direito à Educação Inclusiva. Isto quer dizer que as crianças surdas têm o direito de receber essa educação em ambientes inclusivos, ou seja, em ambientes que não as marginalizem. Este direito é reconhecido e consagrado em algumas convenções e declarações, nacionais e internacionais, sobre os direitos de crianças surdas. Para o efeito, os Estados Signatários destes instrumentos devem investir na criação de infra-estruturas com condições adequadas e na formação de professores capazes de orientar com propriedade a educação de crianças surdas. Tais condições passam necessariamente pela existência de professores e intérpretes de LS licenciados; a disponibilização do material de melhor qualidade para crianças surdas; a existência de profissionais qualificados como médicos, fisioterapeutas, enfermeiros,

audiologistas que possam responder às necessidades de crianças surdas bem como a existência de apoio financeiro e psicológico para os pais de crianças surdas.

Todavia, em Moçambique, estas condições ainda não foram totalmente criadas. Por exemplo, apesar de o MINEDH estar a expandir a rede de escolas inclusivas em todo o território nacional, o país continua a ressentir-se da falta de infra-estruturas adequadas para a educação de pessoas surdas. Até ao momento, o país dispõe apenas de duas escolas especiais: uma na cidade de Maputo e a outra na cidade da Beira. Estas escolas foram construídas no tempo colonial e eram destinadas às elites coloniais. As mesmas escolas foram alienadas pelo governo logo depois da independência nacional, a 24 de Julho de 1976. Até agora o governo não investiu na criação de novas infra-estruturas nas outras províncias do país.

Importa salientar que a falta de infra-estruturas com condições adequadas para a educação de pessoas surdas constitui um denominador comum em muitos países africanos. Alguns estudos realizados por KIYAGA e MOORES (2003); DIXON (2011) e IBEH (2018) revelam que os investimentos em infra-estruturas para a educação de pessoas surdas estiveram a cargo de alguns missionários. Foram eles que se preocuparam com a construção e expansão da rede escolar para a educação de crianças surdas em muitas regiões de África.

Para minimizar o impacto da falta de escolas para crianças e jovens com NEE, o governo criou os Centros de Recursos de Educação Inclusiva (CREI), ao abrigo do Diploma Ministerial nº 19/2011, de 25 de Julho. De acordo com Reginaldo (2018), a criação destes centros teve como objectivo

Criar condições para promoção de aprendizagem nas crianças e jovens com NEE, mediante os Serviços de Diagnóstico, Orientação e produção de material didáctico específico, centro de pesquisa, de formação de professores em exercício para o atendimento a outras demandas de inclusão (p.15).

Todavia, estes centros não foram criados em todas as províncias do país. Alguns CREI foram criados nas províncias de Nampula (no norte), Tete (no centro) e Gaza (no sul). Este facto deixa transparecer que ainda hoje a educação para pessoas surdas está circunscrita a algumas províncias. Este é um facto que revela que em algumas províncias a educação de pessoas surdas é feita em escolas especiais e noutras províncias é feita nos CREI. Nessas províncias, as escolas especiais e os CREI não oferecem regime de internato. Assim, nas províncias onde não existem escolas especiais nem CREI, as crianças com NEE não se beneficiam deste tipo de ensino, a não ser que os seus pais/encarregados de educação possam suportar os custos da sua educação e alojamento nas províncias que dispõem destas escolas

ou CREI. Esta situação constitui uma autêntica violação ao princípio plasmado na Declaração de Salamanca (1994). Segundo o Artigo 18 da Declaração de Salamanca, a política educativa, a todos os níveis, do local ao nacional, deve criar condições necessárias para que a criança deficiente frequente a escola do seu bairro, ou seja, a que frequentaria se não tivesse uma deficiência. Este artigo pretende assegurar o princípio da inclusão de todas as crianças no sistema educativo, não importa onde elas vivem. Tal cláusula é consubstanciada pelo Artigo 23 da CDC, adoptada pela Assembleia Geral nas Nações Unidas em 20 de Novembro de 1989, que estabelece que os Estados Partes reconhecem à criança mental e fisicamente deficiente o direito a uma vida plena e decente em condições que garantam a sua dignidade, favoreçam a sua autonomia e facilitem a sua participação activa na vida da comunidade. O Artigo 29 da Declaração de Salamanca (1994), sobre Princípios, Política e Práticas na área das NEE refere que estas crianças devem receber apoio pedagógico suplementar no contexto do currículo regular. O princípio orientador será o de fornecer a todas as crianças a mesma educação.

Criar condições necessárias e adequadas para que todas as crianças com NEE se beneficiem do direito à educação constitui um grande desafio para os Estados Signatários de algumas convenções e declarações. O Artigo 20 da Declaração de Dakar “Educação para Todos” (2000) refere que a educação não deve excluir nem discriminar. Todo o Governo tem a responsabilidade de oferecer educação fundamental gratuita e de qualidade, de modo que nenhuma criança seja impedida de estudar por falta de recursos financeiros. O Artigo 3, da Declaração de Salamanca (1994), defende também que um dos grandes desafios com que se confronta a EI é o de ser capaz de desenvolver uma pedagogia centrada nas crianças, susceptível de as educar a todas com sucesso, incluído as que apresentam graves incapacidades. O mérito destas escolas não consiste somente no facto de serem capazes de proporcionar uma educação de qualidade a todas as crianças; a sua existência constitui um passo crucial na ajuda da modificação das atitudes discriminatórias e na criação de sociedades acolhedoras e inclusivas. A mesma declaração estabelece ainda que,

As escolas regulares com orientação inclusiva constituem o meio mais eficaz de combate às atitudes discriminatórias, criando comunidades abertas e solidárias, construindo uma sociedade inclusiva e atingindo educação para todos. Além disso, tais escolas devem proporcionar uma educação adequada à maioria das crianças e promover a eficiência, numa óptima relação custo-qualidade, de todo o sistema educativo (SALAMANCA, 1994, p. ix)

Percebemos, desta forma, que nas escolas inclusivas todos os alunos constituem “sujeitos de aprendizagem” e não lhes deve ser vedada a oportunidade de aprender independentemente das diferenças que eles apresentam. Estas escolas devem desencorajar o fomento de atitudes discriminatórias e promover a construção de uma sociedade igualitária e a Educação para Todos. Assim sendo, as escolas devem criar oportunidades de aprendizagem com base numa pedagogia centrada no aluno. Dito isto em outras palavras, as escolas inclusivas têm a obrigação de adoptar uma pedagogia capaz de ajudar ao aluno a ter acesso à educação independentemente da sua NEE. Na mesma linha de pensamento, Sanches e Teodoro (2006) defendem que

Numa escola inclusiva só pode existir uma EI, uma educação em que a heterogeneidade do grupo não é mais um problema, mas um desafio à criatividade e ao profissionalismo dos profissionais de educação, gerando e gerindo mudanças de mentalidade, de políticas e de práticas educativas (p. 72).

Além disso, uma escola inclusiva deve, por um lado, ser capaz de proporcionar momentos ímpares de aprendizagem de todos os alunos dentro da sala de aulas. Por outro lado, deve criar condições para que os alunos recebam o apoio necessário na mesma sala de aulas. É indispensável que tomem em consideração a planificação de actividades lectivas como um todo, utilização eficiente de recursos naturais de modo a valorizar os conhecimentos, experiências, reconhecer a capacidade da aprendizagem dos alunos como um processo social, desenvolver o espírito do trabalho cooperativo e a improvisação como uma estratégia que possa ajudar ao professor a ajustar ou alterar o plano de actividades de acordo com as reacções dos alunos (SANCHES e TEODORO, 2006).

Na perspectiva de Papa *et al.* (2015), numa escola inclusiva o processo educativo deve ser de natureza social, onde todas as crianças com NEE têm o direito à escolarização. Nestas escolas, o objectivo é alcançar a integração de todas as crianças com NEE na comunidade escolar e fazer com que a escola actue em todos os seus escalões, possibilitando a integração e o aprendizado de todas as crianças que dela fazem parte. Os mesmos autores referem ainda que uma EI deve ser capaz de olhar para o aluno de uma forma individualizada e colaborativa, contemplando as suas habilidades e dificuldades. Nesta lógica, a escola deve ser vista como um lugar de encontros, igualdade e de desenvolvimento. Para que isso aconteça é necessário construir um espaço-tempo de gestão que acolha as diferenças existentes. O respeito pelas diferenças existentes na escola vai contribuir para a integração e a consequente inclusão de crianças no contexto escolar.

A integração e inclusão é discutida por vários investigadores (MANTOAN 2003; FRIAS e MENEZES, 2009; SOUZA DA FONSECA e PATRÍCIA DA SILVA, 2010; FUMEGALLI, 2012; PAPA *et al.*, 2015; KARIMAS *et al.*, 2017; REGINALDO 2021) como sendo dois termos que transportam significados semelhantes, mas empregues para expressar situações de inserção diferentes e que se fundamentam em perspectivas teórico-metodológicas divergentes. A integração visa unificar a educação regular com a educação especial, oferecendo um conjunto de serviços a todas as crianças, em função das suas necessidades de aprendizagem. Além disso, implica criar condições para que todas as crianças com NEE sejam matriculadas numa escola regular e, também, as que frequentam os Centros de Ensino Especial, numa modalidade de integração (KARIMAS *et al.*, 2017). A inclusão implica uma reestruturação das culturas, políticas e práticas nas escolas de forma que elas respondam à diversidade de alunos e atendam as suas diferenças e peculiaridades. No contexto educacional, a inclusão refere-se à aprendizagem e participação de todos os alunos em risco de pressões excludentes, e não apenas aqueles com impedimentos visíveis, ou categorizadas, "rotuladas" como tendo NEE (SOUZA DA FONSECA e PATRÍCIA DA SILVA, 2010). Na opinião de MANTOAN (2003), a integração é um processo que se circunscreve à inserção de alunos com NEE nas escolas regulares. Este processo rege-se pelo princípio de normalização que, não sendo específico da vida escolar, atinge o conjunto de manifestações e actividades humanas e todas as etapas da vida das pessoas, sejam elas afectadas ou não por uma incapacidade, dificuldade ou inadaptação. A inclusão é um processo que se circunscreve na inserção escolar de forma radical, completa e sistemática. Tal radicalismo exige uma mudança do paradigma educacional. Neste processo de mudança, a subdivisão dos sistemas escolares (modalidades de ensino especial e regular) deixa de existir. As escolas atendem as diferenças sem discriminar, sem trabalhar à parte com alguns alunos e sem estabelecer regras específicas para avaliar os alunos com NEE. Todos os alunos, sem excepção, recebem as aulas nas mesmas salas no ensino regular.

Nestas circunstâncias, Frias e Menezes (2009) defendem que

Incluir pessoas com NEE numa escola regular pressupõe uma grande reforma no sistema educacional. Isto implica na flexibilização ou adequação do currículo, com modificação das formas de ensino, metodologias e avaliação; implica também no desenvolvimento de trabalhos em grupos na sala de aula e na criação e adequação de estruturas físicas que facilitem o ingresso e a movimentação de todas as pessoas. É um desafio, fazer com que a inclusão ocorra, sem perdermos de vista que além das oportunidades, devemos garantir não só o desenvolvimento da aprendizagem, bem como, o desenvolvimento integral do indivíduo com necessidades educacionais especiais (p. 14).

No mesmo diapasão, Fumegalli (2012), refere que a inclusão e integração representam filosofias totalmente diferentes, ainda que tenham objectivos aparentemente iguais, ou seja, a inserção de pessoas com NEE na sociedade. Neste sentido, na inclusão verifica uma inserção total e incondicional (neste caso, as crianças com NEE não precisam de se preparar para ir à escola regular). Na integração, a inserção é parcial e condicional (neste caso particular, as crianças preparam-se para sua integração em turmas regulares).

A distinção feita faz-nos perceber os contornos semânticos que a integração e a inclusão transportam no contexto educacional. Independentemente das suas dissemelhanças, a integração e a inclusão têm como finalidade última proporcionar uma voz a todos os alunos na sala de aulas.

Todavia, Chambal (2011) refere que em Moçambique, a implementação das políticas de educação inclusiva ainda estão longe de ser alcançadas, apesar de o país ter aderido aos desafios do movimento internacional em prol da educação para todos (JOMTIEN, 1990, SALAMANCA, 1994). Segundo Bueno (2008),

O tema da inclusão escolar está na ordem do dia, quer seja na perspectivas das grandes propostas políticas nacionais e internacionais, quer no discurso dos políticos de todos os matizes ideológicos, quer nas acções concretas dos governantes e de muitas escolas (ou de todas, mesmo que obrigadas), quer nas produções científicas académica e de cunho técnico profissional (p. 65).

Este cenário, segundo Chimbutane (2015, p. 49), é típico e é saliente em muitos países africanos, particularmente em Moçambique, onde não existe ainda “um documento que defina uma política linguística” de forma clara.

Em Moçambique, a inclusão é alicerçada pela Estratégia de Educação Inclusiva e Desenvolvimento de Crianças com Deficiência (2020-2029) do MINEDH (2018, p. 10). A referida estratégia “garante a igualdade de acesso a todos os níveis de educação e formação profissional para os mais vulneráveis, incluindo as pessoas com deficiência”, “reconhece o direito das crianças com deficiência a aprender como os outros e com os outros, etc”. É também reforçada pelo Plano Quinquenal do Governo de Moçambique (2015-2019, p. 19), que “promove programas de desenvolvimento integral para crianças na idade pré-escolar” e “assegura o uso de LS nos diferentes programas informativos e eventos públicos”. Neste sentido, Bavo e Coelho (2019) referem que estas estratégias deveriam estar em consonância com as políticas de inclusão escolar que reconhecem a diversidade de alunos e um atendimento de todas as crianças tendo em conta as suas necessidades especiais. Referem ainda que a inclusão de crianças surdas passa necessariamente pela criação de condições

para que elas se beneficiem de uma EB, sejam reconhecidas como pessoas que pertencem a uma comunidade linguística e culturalmente minoritária, tenham direito a professores que dominem a LSM, ao apoio de intérpretes de LSM e, ainda, tenham acesso ao ensino do Português, na modalidade escrita, como L2.

Para compreendermos melhor esta questão, é importante lembrar que a perda auditiva pode ser causada por doenças infecto-contagiosas no período pré-maturidade e pós-maturidade. Este facto faz com que maior parte de crianças surdas inicie o processo de aquisição da LS muito tarde e em diferentes períodos da vida, em relação a crianças ouvintes (CRUZ, 2008). Por esta razão, as crianças surdas são expostas a qualquer língua oral, o Português ou a Língua Bantu (LB), facto que faz com que os seus actos discursivos sejam menos proficientes em ambas as línguas e apresentarem níveis altos de semilinguismo. Este fenómeno contribui negativamente no desenvolvimento cognitivo e desempenho escolar destas crianças (CUMMINS, 2000). Deste modo, é comum nas crianças que apresentam este tipo de dificuldades recorrerem à alternância de códigos como estratégia para ultrapassarem barreiras de comunicação. Esta estratégia ocorre quando o falante, de forma alternada, inclui no seu discurso estruturas equivalentes de outras línguas de uma forma separada (LIMA, 2004). Conforme notam Appel e Muysken (2005), a alternância de códigos ocorre com mais frequência em indivíduos que apresentam défice de conhecimentos linguísticos numa língua ou falta de domínio sobre um certo assunto. Além disso, é usada como um mecanismo para excluir algumas pessoas nas interações ou para incluir as pessoas falantes de outras línguas, para exibir as habilidades linguísticas, etc. Todavia, este facto, de acordo com Nogueira e Silva (2014), não deve ser visto como prejudicial ao processo de aquisição e comunicação, mas como um fenómeno linguístico que se verifica em contextos multilingues, em que as crianças surdas estão em contacto com outras línguas. É um recurso comunicativo válido utilizado por falantes bilingues que se mostram competentes nas duas línguas.

Sabe-se que o uso da LS como meio de instrução dá às crianças surdas a oportunidade de aprenderem os primeiros rudimentos de literacia e numeracia na sua L1. Do mesmo modo, contribui para a inserção destas crianças na sua comunidade. No entanto, muitas crianças surdas, por razões já mencionadas anteriormente, não têm a LS como L1. Este facto pode ser analisado sob ponto de vista psicológico e sociológico. Assim, do ponto de vista psicológico, o uso da L1 da criança como meio de instrução constitui um sistema de sinais significativos que funciona automaticamente na sua mente para a expressão e compreensão. Do ponto de vista sociológico, a L1 da criança é usada como um meio de identificação entre os membros da comunidade à qual a criança pertence (FASOLD, 1982).

Os argumentos de Fasold (1982) são também partilhados por Ngunga (2008) e Chimbutane e Stroud (2012) que defendem que, em qualquer sociedade, o processo educacional só terá sucessos se for conduzido através de uma língua que o aprendente melhor conhece, respeitando-se, deste modo, os pressupostos psico-pedagógicos e cognitivos, a preservação da cultura e identidade do aluno e os seus direitos. Ao nível psico-pedagógico e cognitivo, o ensino inicial na L1 é benéfico, na medida em que facilita a interacção na sala de aula pois, por conhecer a língua, o aluno tem maior facilidade de comunicação. O professor funciona como mediador cultural, usando a língua para animar e ajudar os alunos a aprender (INDE, 2003). Este pressuposto torna-se válido nos casos em que o professor conhece e domina a língua de ensino. No que se refere a este aspecto, os pedagogos e os linguistas são unânimes em concordar que o aluno aprende melhor na sua L1 ou numa língua que ele melhor domina (CHUMANE, 2015).

É verdade que o ensino em L1 tem as vantagens indicadas. Porém, muitas crianças surdas iniciam a aprendizagem formal sem conhecerem a LG. Note-se que a LG representa manifestações do pensamento e uma forma de linguagem diferente das línguas orais (PINHEIRO DA SILVA, 2011). Além de constituir um modo específico de representação da realidade, distinto da língua falada e escrita, e uma linguagem alternativa por ser diferente nas suas modalidades de representações, quer na produção quer na percepção, a LG é “um sistema organizado segundo as regras de uma língua, com modalidade de produção motora da mão, do corpo e de percepção visual” (DELGADO-MARTINS, 1996, p. 103). Na opinião de Gomes (2012, p. 24), a LG “é um elemento simbólico que permite as pessoas surdas combater o rótulo da deficiência”. Além disso, “propicia o desenvolvimento linguístico e cognitivo da criança surda, pois facilita o processo de aprendizagem e serve de apoio para a compreensão e para a leitura” (ALVES DOS SANTOS, 2015, p. 25). Nesta perspectiva, todas as crianças surdas deveriam ter acesso à LG desde a tenra idade, o que iria facilitar as interacções quer no contexto familiar quer no contexto escolar. Nesta lógica, Gonçalves (2005), defende que

Colocar a LG ao alcance de todos os surdos deveria ser um princípio linguístico sobre o qual deve assentar qualquer projecto educacional, como um direito dos surdos e não como uma concessão das escolas. A LG não é uma técnica de ensino e muito menos um meio de fazer aceitar em certos momentos ocorrências de não comunicação. É uma língua viva, plena, natural, suportada por uma comunidade e identificada com uma cultura (p. 101).

Similarmente, Bettencourt (1995) defende que

A LG assume um papel importante no desenvolvimento, tanto físico e mental das pessoas surdas, como para a sua integração na sociedade e na aquisição do conhecimento. Além disso, é graças à LG que os surdos conseguem superar os problemas de isolamento e marginalização nas sociedades em que vivem, cuja maioria é formada obviamente por pessoas ouvintes (p. 20).

Um aspecto não menos importante que diferencia a LG das línguas orais está relacionado com as características distintivas que esta língua apresenta. Uma das características, que Delgado-Martins (1996) destaca, tem a ver com o facto de a LG apresentar a arbitrariedade do signo gestual e a mesma ser a L1 de crianças surdas filhas de pais surdos. A arbitrariedade reside no facto de os signos gestuais apresentarem similaridades icónicas mas sem nenhuma relação entre a forma e o significado. Dada a sua importância como um meio de comunicação entre as pessoas surdas, o seu reconhecimento garante a este grupo minoritário o acesso à educação formal na LG do seu país.

Além disso, as LG, conforme destacam Correia e Coelho (2014), partilham entre si algumas características específicas, designadamente a quadrimimensionalidade, simultaneidade, iconicidade e ainda a possibilidade de usar o léxico *standard* ou de usar *transfers*. Tal quadrimimensionalidade circunscreve-se à utilização de uma dimensão do tempo e de três dimensões do espaço (BOUTORA, 2002). Para tornar clara esta característica, Sacks (2010), distingue as dimensões da fala vocal e escrita da LG. Refere que enquanto a fala vocal tem apenas uma dimensão e a escrita duas dimensões, as LG possuem quatro dimensões, sendo três delas especiais acessíveis ao corpo da pessoa que executa os sinais e a quarta que é temporal. A simultaneidade, segundo Correia e Coelho (2014),

Permite a apreensão simultânea do objecto linguístico e do discurso sobre esse objecto, criando condições linguísticas que são específicas das LG: enquanto uma das mãos se encarrega de incarnar o objecto, a outra, apontando esse objecto, pode fazer um comentário sobre ele, uma análise sémica ou etimológica, uma explicação complementar esclarecedora, assumindo uma postura metalinguística (p. 110).

Correia e Coelho (2014), baseando-se em diferentes autores, referem que a iconicidade não é apenas uma questão de semelhança entre a forma e significado. É antes um processo complexo em que os recursos fonéticos admissíveis de uma língua são construídos num análogo de uma imagem associada com o referente. Circunscreve-se a um esforço mental dos seres humanos e depende das nossas associações conceptuais, mentais e culturais e não é apenas uma questão de pantomima. Sublinham o facto de as LG serem fundamentalmente icónicas, uma vez que usam a iconicidade e a metáfora na própria

gramática, para descrever os conceitos abstratos. No entanto, haverá semelhança caso exista um observador que estabeleça a comparação, pelo facto de a semelhança constituir um produto do nosso processamento cognitivo e não uma relação objectiva.

Os factos acima descritos permitiram-nos reflectir sobre a ausência da universalidade da LG. Segundo Niza (1995), cada país dispõe de uma LG com vocabulário e estruturas próprias que se diferenciam entre si como as línguas orais. No entanto, apenas cerca de 40% do vocabulário em algumas LG é constituído por gestos que correspondem a situações iconicamente reconhecíveis. A maioria dos signos gestuais não são icónicos. A partir desta premissa pode-se compreender que não existe uma comunicação universal entre as pessoas surdas, da mesma forma que não existe também uma comunicação universal entre as pessoas ouvintes. A não universalidade linguística é motivada pelo facto de as comunidades de pessoas surdas de cada país possuírem e usarem a sua própria LG (NIZA, 1995). Contudo, isso não interfere negativamente na comunicação entre as pessoas surdas pertencentes a comunidades diferentes. Em relação a este aspecto, Correia (2017) refere que da mesma forma que as pessoas ouvintes de diferentes países se comunicam em línguas diferentes, as pessoas surdas inseridas em culturas surdas apresentam suas próprias línguas, com características e estruturas particulares. Com isto queremos dizer, que as pessoas surdas pertencentes a comunidades diferentes utilizam as mesmas estratégias das pessoas ouvintes para ultrapassar as barreiras de comunicação. Algumas destas estratégias estão assentes nos princípios organizadores comuns entre todas as gramáticas das LG. Tais princípios assentam no uso do espaço, do movimento e da orientação das mãos de maneira semelhante. Para consubstanciar estes pressupostos, Delgado-Martins (1991, p. 6), defende que este facto ocorre em todas as línguas. “A LG, para além das palavras, tem a sua sintaxe, a organização e a sequencialidade dos gestos no espaço e no tempo da sua realização”.

No caso de Moçambique, a LG é denominada por LSM. A pesquisa realizada por Pinheira da Silva (2011) intitulada *Se eu fosse surda? - o processo de categorização do mundo da pessoa s/surda: a perspectiva da linguística cognitiva* revela a inexistência de dados acerca do surgimento da LSM e que a mesma ainda não está uniformizada. Destaca o papel desempenhado por especialistas finlandeses na estruturação da comunidade surda local em 1995 e na sua colaboração na produção de um dicionário da LSM praticada em escolas de surdos. Desta forma, percebe-se, obviamente, que a LSM tem a sua origem na Língua de Sinais Finlandesa (cf. figuras 3 e 4).

Figura 3. Língua sinais finlandesa



Fonte: pt.qaz.wiki.Finnish-Sign-Language

Figura 4. Língua de Sinais moçambicana



Fonte: <https://www.aifomoz.org/index.php>

A LSM é emergente no sistema educativo moçambicano e é utilizada por diferentes comunidades de pessoas surdas existentes no País, que se encontram regularmente para desenvolver e harmonizar o vocabulário de sinais. Os sinais são formulados e usados sistematicamente por essas comunidades ou por diferentes associações existentes no país. Segundo Niza (1995, p. 6), é imperioso que isso aconteça porque em muitas “comunidade surdas se podem encontrar variantes gestuais para significar o mesmo conceito”. No caso dos alunos surdos da escola da Casa Pia, por exemplo, os dias de semana tiveram a sua origem no prato do almoço. Para estes alunos, o gesto de “sexta-feira” era igual ao gesto de “bacalhau” porque era naquele dia de semana que se comia bacalhau naquela instituição (DELGADO-MARTINS, 1996). Todavia, deve-se admitir que o gesto que era utilizado por alunos surdos da escola da Casa Pia para designar os dias de semana, como apelidavam a “sexta-feira”, era somente do domínio dos alunos da referida instituição. Neste contexto, pelo facto de as palavras “bacalhau” e “sexta-feira” não serem icónicas são, até hoje, consideradas arbitrarias.

É importante lembrar que nem todas as pessoas surdas têm o domínio de LSM. Algumas pessoas utilizam sinais caseiros ou construções simbólicas convencionadas no âmbito familiar tendo em conta aspectos sócio-culturais de cada região.

O estudo realizado por Souza e Segala (2009, p. 27), sobre *A perspectiva social na emergência das Línguas de Sinais: a noção de comunidade de fala e idioleto segundo o modelo teórico laboviano* faz alusão à evolução das LS emergentes. Adicionalmente,

referem que “a maior parte das LS nasceu do contacto entre duas ou mais línguas ou de uma língua e sistemas de sinais caseiros (Língua de Sinais Primárias), num processo de *pidgin* seguido de crioulização”. Os referidos sinais “correspondem aos gestos ou a construção simbólica inventadas no âmbito familiar e é comum a existência de um sistema convencional de comunicação entre mãe-ouvinte e criança-surda”. Em relação a este assunto, Vilhalva (2009) defende que o aspecto evolutivo dos sinais familiares para os sinais emergentes e a transição para a LS circunscreve-se ao tempo do uso dos sinais criados dentro das necessidades individuais no ambiente familiar. Estes sinais são usados nas interações diárias e constituem principal meio de comunicação entre pais ouvintes e seus filhos surdos. Além dos sinais caseiros, as pessoas surdas recorrem também ao uso de emblemas, que são gestos convencionais reconhecidos em diferentes culturas. Estes gestos são usados por adultos e por crianças como sinais, pois apresentam padrões fonológicos específicos das LS, como por exemplo, a marcação do aspecto observado em outras LS (QUADROS, 2012). Estas estratégias contribuem para o desenvolvimento linguístico de crianças surdas e para quebrar barreiras de comunicação.

As crianças surdas têm também direito à educação em L1. Sabe-se que o uso da L1 dos aprendentes pode contribuir para desenvolver positivamente identidades étnicas e culturais, aumentar a auto-estima dos alunos, quebrar barreiras linguísticas, melhorar a qualidade de educação e proporcionar momentos ímpares de aprendizagem na medida em que os alunos aprendem melhor na língua que é do seu domínio e conhecem aspectos sócio-culturais subjacentes a essa língua (CHUMANE, 2015). Na mesma linha de pensamento, Ngunga (2008), advoga que

O ensino das L1 e de outras matérias em L1 permite a libertação da iniciativa criadora e um desenvolvimento intelectual equilibrado na criança porque ela se torna auto-confiante, criativa, cheia de auto-estima. Esta é uma verdadeira aposta na democracia, que não se compadece com o medo e desconfiança, características de sistemas autocráticos e ditatoriais (p. 15).

O uso da L1 como meio de instrução contribui para o desenvolvimento da capacidade linguística, cognitiva e da personalidade da criança. Este princípio é salvaguardado pela CDC, adoptada pela Assembleia Geral nas Nações Unidas em 20 de Novembro de 1989. Esta convenção decreta que, no seu Artigo 30, nos Estados em que existam minorias étnicas, religiosas ou linguísticas ou pessoas de origem indígena, nenhuma criança indígena ou que pertença a uma dessas minorias poderá ser privada do direito de, conjuntamente com membros do seu grupo, ter a sua própria vida cultural, professar e

praticar a sua própria religião ou utilizar a sua própria língua. O direito da criança à educação é também garantido pela Declaração de Salamanca que, no artigo 21, refere que as políticas educativas devem ter em conta as diferenças individuais e as situações distintas. A importância da LG como o meio de comunicação entre os surdos, por exemplo, deverá ser reconhecida, e garantir-se-á que os surdos tenham acesso à educação na LG do seu país. Devido às necessidades particulares dos surdos/cegos, a sua educação poderá ser ministrada de forma mais adequada em escolas especiais ou em unidades ou classes especiais nas escolas regulares. O número dois do Artigo 125 da Constituição da República de Moçambique (2011) compromete o Estado a criar as condições necessárias para a aprendizagem e desenvolvimento da LS.

Porém, a falta de domínio e de conhecimento da LS constitui um entrave para o sucesso da modalidade de ensino adaptada para a educação de crianças surdas. Esta situação afecta os pais/encarregados de educação e professores que trabalham com crianças surdas. Este facto, associado à falta de uma preparação psicopedagógica para atender as necessidades de crianças surdas, faz com que os professores usem metodologias de ensino não adequadas para a educação de pessoas surdas. Por conseguinte, usam como recurso modelos que inibem o desenvolvimento da L1 da criança surda.

De facto, o entrosamento entre a escola e a família/comunidade na educação das crianças surdas é fundamental porque, como defendem Knoors e Marschark (2012),

Todas as crianças adquirem a linguagem nas interacções quotidianas com os seus pais e que vão desenvolvê-la com os seus colegas e amigos na escola. É nas interacções que as crianças desenvolvem algumas BICS, através do uso das regras do funcionamento da língua, vocabulário e da gramática. A escola, por sua vez, vai ajudar a criança a desenvolver a CALP, através da leitura e da escrita (p. 292).

Desta forma percebemos que, as interacções quotidianas que se estabelecem entre as crianças, amigos, professores e com os pais/encarregados de educação, no contexto escolar, familiar e comunitário, são cruciais para o desenvolvimento de competências de comunicação interpessoal bem como de proficiência cognitiva da linguagem académica.

O programa curricular do EB recentemente implementado no sistema educativo moçambicano passou por uma série de mudanças educacionais profundas. São mudanças que, exigiram e continuam a exigir o ajustamento dos programas de formação de professores, novos métodos e novas estratégias de ensino. Uma vez implementado o EB para crianças surdas torna-se necessário proceder à avaliação de modo a aferir o grau da sua eficácia tendo em conta os papéis da avaliação. Nesta perspectiva, a avaliação, segundo Lewy (1979) tem

dois papéis fundamentais: o formativo e o somativo. O papel formativo tem por objectivo a selecção e modificação dos elementos do programa. A selecção dos elementos do programa tem como objectivo analisar os conteúdos a serem incluídos no programa, os conteúdos a leccionar e as estratégias de ensino a usar. A modificação dos elementos dos programas visa aferir o grau de eficácia dos conteúdos. É nesta fase que se faz a testagem preliminar sobre as possíveis falhas que o programa possa apresentar. O papel somativo orienta-se para a observação e qualificação do uso do programa, ou seja, para a sua implementação e análise das condições. Tais condições têm a ver com a formação de professores, a disponibilidade do material, entre outras julgadas indispensáveis.

Os critérios de avaliação acima discutidos dão uma indicação clara sobre os parâmetros a usar para a avaliação do programa curricular do EB ora implementado no sistema educativo moçambicano. De acordo com MINEDH (2019), os resultados da avaliação feita na Escola Secundária Josina Machel, Sansão Muthemba e Dom Bosco não são encorajadores na medida em que continua haver barreiras de comunicação nas salas de aulas. Os professores em exercício nestas escolas não conhecem e nem dominam a LSM e não estão dotados de conhecimentos teóricos e de competências metodológicas para lidar com a educação de crianças surdas.

Uma pesquisa realizada por Miles (2004) revela que, em África, a educação de pessoas surdas começou no Egipto por volta dos anos 2450 AC. Este facto foi acompanhado pelo registo de sinais a serem usados em África nos princípios do ano 1500. Na África do Sul, país vizinho de Moçambique, a educação de pessoas surdas começou nos anos 1860 e era ministrada por missionários europeus. O início da educação de surdos galvanizou o surgimento das primeiras escolas para surdos e cegos por volta do ano 1881 em Worcester. Assim, um pouco antes do ano 1900 surgiram outras escolas para surdos em Algiers e Syonfieh e no Egipto.

Em relação ao contexto liberiano, o estudo realizado por Dixon (2011) revela que a primeira escola especial para a educação de crianças surdas, com problemas visuais e mentais foi por si e sua esposa fundada em 1962, em Monróvia. Reconhecem terem enfrentado muitos obstáculos decorrentes de exiguidades de fundos para o efeito. Todavia, para ultrapassar esta dificuldade contaram com o apoio prestado pela UNICEF e pelo Governo. A mesma pesquisa revela ainda que a presença de Andrew Jackson Foster, um missionário surdo americano, impulsionou a construção de mais escolas em outros países do continente africano. No Ghana, por exemplo, Foster construiu, nos anos 50, a primeira escola para a educação de crianças surdas em Mampong, Akwapim e duas na Nigéria, sendo uma

escola em Ibadan e a outra em Enugu. Nestes países, Foster foi o primeiro a introduzir o sistema educativo para crianças surdas, com recurso à comunicação total, que incluía a leitura labial, soletração e a LG. A utilização desta metodologia, conforme Foster salienta, continua a vigorar em alguns países africanos, com destaque para Quênia, África do Sul, Nigéria, Ghana, Libéria.

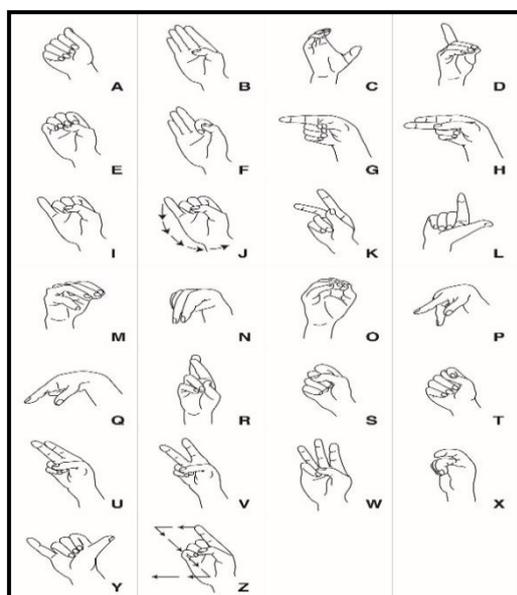
Um outro facto digno de realce que a pesquisa realizada por Dixon (2011) revela está relacionado com a existência de algumas semelhanças e dissemelhanças que Foster constatou em algumas escolas vocacionadas para a educação de crianças surdas em alguns países africanos. Em termos de semelhanças, Foster constatou que a LG utilizada em algumas escolas de crianças surdas apresentava traços comuns (no Quênia e na África do Sul); muitas escolas utilizavam métodos de ensino que envolviam a leitura labial, LG e a soletração. Na África do Sul, por exemplo, as crianças surdas eram encorajadas a utilizar o método oral e no Quênia eram obrigadas a utilizar o LG e a soletração. Em relação às dissemelhanças, a mesma pesquisa revela que no Quênia, havia falta de infraestruturas adequadas e disponibilidade de materiais didáticos para a educação de crianças surdas, salas de aulas com condições acústicas específicas para a aprendizagem de crianças surdas; poucas escolas observavam o processo de integração de crianças surdas em turmas regulares, etc.

Na região Sub-Sahariana de África, a educação de crianças surdas começou no século XIX, com a chegada de missionários europeus (KIYAGA e MOORES, 2003). Os mesmos investigadores referem ainda que os missionários pertenciam a Igreja Católica Romana e a várias congregações de Igrejas Protestantes, que se dispuseram a construir escolas para a educação de crianças surdas em muitos países da região. Algumas dessas escolas foram construídas em Etiópia, no Ghana, em Nigéria, no Quênia. Nestes países, a educação de crianças surdas era desencadeada com base no método oral/auditivo, tal como acontecia na Inglaterra e na França, e não era permitido o uso de qualquer tipo de comunicação manual, de sinais e muito menos o alfabeto manual. Na Etiópia, por exemplo, o sistema educativo para crianças surdas foi introduzido por missionários provenientes dos Estados Unidos de América e da Escandinávia. Neste país, os missionários ensinaram o uso da LS e do alfabeto manual dos seus países, sem a observância das diferenças estruturais da língua Etíope. No Ghana, Foster construiu uma escola para crianças surdas em 1957 e foi uma das primeiras a usar todas as formas de comunicação manual. Nesta escola introduziu o uso da ASL e sinais baseados na língua Inglesa. No mesmo ano (1957), Foster construiu também 31 escolas (sendo 9 no Ghana) para crianças surdas em 17 diferentes países africanos, dois centros de formação profissional, sendo um em Nigéria e outro no Quênia.

De facto, a educação de pessoas surdas não se restringiu na região Sub-Sahariana de África. Estendeu-se para outros países de África, como Nigéria, África do Sul, Libéria, etc.

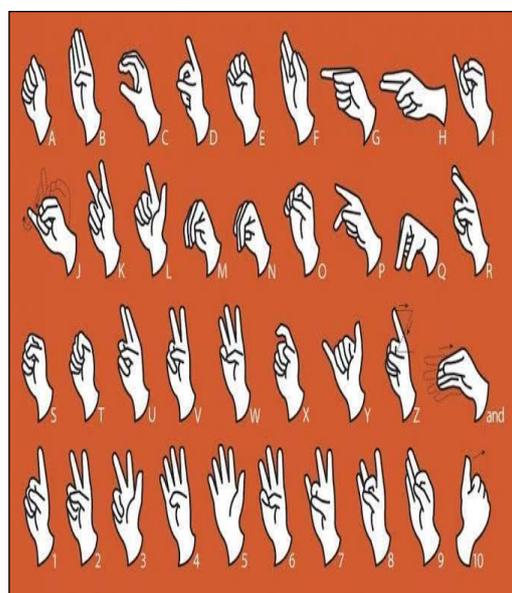
Pesquisas realizadas por Ibeh (2018), intitulada *documenting Indigenous Nigerian Sign Language: The Role of S-DELI*, e por Asonye *et al.* (2018), sobre *Documenting the Indigenous Nigerian Sign Language for Deaf Education: The Need for Deaf and Signed Language Interpreters to be Trained in Sign Linguistics*, fazem uma abordagem sobre a LS nigeriana (NSL) antes, durante e depois da chegada de um Missionário afro-americano, Andrew Foster, em 1960. As pesquisas realizadas por estes investigadores revelam que, antes da chegada de Foster naquele país, não havia clarividência nos sinais utilizados por pessoas surdas. A comunicação, segundo Schmaling (1997, 2003), citado por estes investigadores, era desencadeada por meio de “*Maganar Hannu*” ou “*Hausa Sign Language*”¹⁶. Foi com estas línguas que Foster começou a prover a educação de crianças surdas no contexto nigeriano. É fundamental referir que as línguas ora introduzidas no sistema educativo nigeriano foram posteriormente adoptadas pelo governo e passaram a ser utilizadas para a educação de crianças surdas. Este facto faz perceber que, a NSL tem influência da ASL (cf. figuras 5 e 6) e apresenta, obviamente, traços da ASL.

Figura 5: Língua de sinais americana



Fonte: <https://google.com/search=americanhandalphabet>

Figura 6: Língua de sinais nigeriana



Fonte: <https://www.facebook.com/nigeriansignlanguage/photos/1038>

Outro aspecto relevante que os referidos autores destacam está relacionado com os projectos de investimento em infra-estruturas, com vista à expansão da rede escolar para a educação de crianças surdas no contexto nigeriano. Presume-se que Foster teria investido na

¹⁶ Língua de sinais indígenas utilizada por pessoas surdas antes da chegada de Andrew Foster em 1960

construção de muitas escolas para a educação destas crianças em todo o território nigeriano e mais de 32 escolas em 13 países africanos.

Não obstante os ganhos registados no contexto educacional nigeriano, as pesquisas realizadas por estes investigadores referem que, 6 (seis) décadas depois da implementação do sistema educativo para a educação de crianças surdas, a *NSL* continua a ser marginalizada e em perigo de desaparecimento. Esta situação é motivada pelo facto de a LG utilizada para a educação de crianças surdas apresentar traços salientes do Inglês sinalizado. Este facto justifica, claramente, a razão pela qual muitas destas crianças dificilmente adquirem precocemente a sua L1 e ingressam na escola sem nenhuma língua constituída. Estima-se que, de um total de 195.875.237 habitantes, 6.7% da população nigeriana apresenta problemas de comprometimento auditivo (IBEH, 2018; ASONYE, 2018).

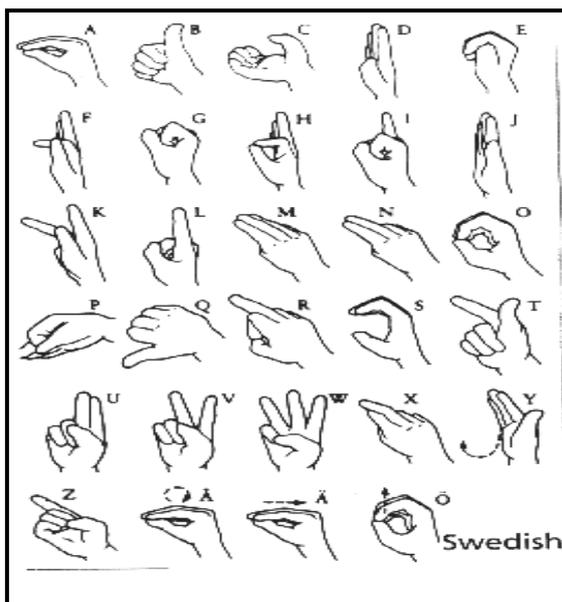
Conforme se pode depreender, os constrangimentos relacionados com a educação de crianças surdas não se restringem a questões acima discutidas. Estão também relacionados com a forma como as crianças surdas adquirem a sua L1. Sabe-se que o conhecimento da L1 vai ajudá-las a apreender as matérias e na sua integração na comunidade surda e no mundo dos ouvintes.

Nos países africanos onde a língua oral é o Português, designadamente São Tomé e Príncipe, Cabo-Verde, Guiné-Bissau e Angola, o sistema bilingue de educação de pessoas surdas apresenta traços comuns. Sabe-se que estes países, antes de 25 de Abril de 1974, dependiam de Portugal e não tinham infra-estruturas adequadas e profissionais qualificados para atender as necessidades educativas de pessoas surdas. Como consequência, muitas pessoas surdas deslocavam-se a Portugal para beneficiarem-se da formação e educação formal. Esta situação contribuiu para a organização do sistema educativo e estruturação da LG nesses países. Neste contexto, começamos por descrever o percurso histórico da educação de pessoas surdas em Portugal, como uma entidade que coordenava o sistema educativo nesses países. Outrossim, tomamos também como referência o Brasil, por ser um país com o sistema educativo avançado e estruturado.

A história da educação de pessoas surdas em Portugal, segundo Carvalho (2007), iniciou durante o reinado de D. João VI, com a fundação do primeiro Instituto para surdos, e contou com a colaboração do professor sueco Per Aron Borg (1776-1839), o qual havia fundado um semelhante em Estocolmo. Primeiramente, o Instituto funcionou nas instalações do Palácio Conde de Mesquitela, em Lisboa, de 1823 até 1827, sob tutela de D. João VI, tendo posteriormente passado a Casa Pia de Lisboa. A presença do professor sueco em Portugal contribuiu bastante para a educação dos surdos, pois, segundo Cabral (2005, p. 35),

os seus alunos “aprenderam a comunicar-se através de um alfabeto manual e da LG de origem sueca”. Como corolário, o alfabeto manual por si inventado foi adaptado por alguns países como, Suécia, Finlândia e Portugal. Por conseguinte, presume-se que desde 1823, a educação de surdos era desencadeada com base nos gestos sem oralização entre professor-aluno e no alfabeto manual da LS sueca (cf. figuras 7 e 8) para que os surdos tivessem acesso à escrita e à leitura.

Figura 7. Língua de sinais Sueca



Fonte: <http://www.google.com/url/Linguagestualsueca>

Figura 8. Língua gestual portuguesa



Fonte: <https://www.google.com/search/portuguesehandalphabet>

Todavia, o desentendimento motivado pela passagem do Instituto de surdos para Casa Pia de Lisboa contribuiu, em grande medida, para a desvinculação de Per Aron Borg e para o seu regresso ao seu país de origem. No entanto, a partir de 1942 começaram a surgir, em diversos pontos do continente e de ilhas de Portugal, várias instituições vocacionadas para a educação de surdos, com recurso a pedagogia centrada na reeducação auditiva e através da leitura labial. Este método (oralista) consistia em desenvolver o método natural (que usava o treino da fala e o auditivo), o método materno-reflexivo (destinado a crianças surdas em fase pré-locutória, que usava a língua oral como forma de comunicação, sempre orientada pelo docente) e o método verbotonal (que pressupunha que o treino auditivo permitia desenvolver a fala e a compreensão).

Volvidos cerca de 20 anos, as entidades responsáveis pela educação de surdos começaram a realizar algumas tentativas com vista a inclusão de alunos surdos em Escolas de ensino regular. Estas acções surgiram a partir de alguns movimentos que contestavam a modalidade segregacionista ora implementada para a educação de surdos. Entretanto, em

1973 estas experiências tiveram um impacto maior uma vez que foi possível incluir um ou dois alunos com Surdez em turmas de ouvintes, do ensino regular.

Além disso, tal como refere Gomes (2012), surge, na década 80, uma nova visão sobre como era concebida a LG e as diferentes representações da surdez, como resultado do intercâmbio estabelecido com alguns países nórdicos, especialmente com Portugal e Suécia. O intercâmbio com estes dois países criou condições para que dois formadores de LG se deslocassem a Gallaudet para aprender as metodologias de ensino e investigação em LG. Este intercâmbio contribuiu para o uso e difusão da LGP, assim como a edição de um estudo linguístico sobre a LG e recolha de mais de 250 gestos portugueses, que foram utilizados para a produção do Gestuário. De acordo com Delgado-Martins (1995), o Gestuário, contendo umas mil palavras, pode ter significado o início de uma mais vasta recolha, mas significou certamente para o reconhecimento linguístico da LGP. A mesma autora refere ainda que, para além da importância simbólica, apresenta também, na sua própria forma gráfica uma proposta aberta, podendo os seus utilizadores acrescentar, progressivamente, outros gestos que vão sendo recolhidos em contacto com os “falantes” da LG. Adicionalmente, o gestuário exige, por parte de ouvintes, pais, técnicos ou professores, uma utilização mais adequada por ser um material de apoio complementar à interacção linguística com crianças surdas ou adultos que dominam a LG.

No contexto brasileiro, a educação de pessoas surdas, teve início, segundo Giroletti (2017), em 1855, com a chegada de um professor surdo francês e sua esposa, chamado Ernest Huet¹⁷, no Rio de Janeiro, a convite do Imperador Dom Pedro II, com o objectivo de fundar um Instituto Nacional de Surdos-Mudos¹⁸, a 26 de Setembro de 1857. Presume-se que, Dom Pedro II teria um neto, filho da princesa Isabel, que também era surdo, tal como era o genro,

¹⁷ A partir dos anos 50 passou a ser identificado por Ernest Huet. No ano de 1966, foi o GOT - Ginásio Orientado para o Trabalho Ernest Huet. O primeiro nome, Ernest, foi utilizado pela instituição até a década de 90 quando as pesquisas já apontavam que, na verdade, seria Eduard (ROCHA, 2008)

¹⁸ É um termo que era usado para chamar ao sujeito surdo pelo facto de não ser capaz de ouvir e nem falar. De acordo com SILVA (2011), o termo surdo-mudo era comumente aceite até à II Grande Guerra Mundial. A concepção de surdo associava-se a ausência do som, da palavra ou da frase. Contudo, na França, por exemplo, o uso do termo foi abolido do vocabulário oficial em 8 de outubro de 1964, quando o Certificado de Aptidão para o Ensino de surdos-mudos passou a ser Certificado de Aptidão de Ensino de Jovens Surdos. As antigas placas de mármore que ornamentam os frontispícios dos edifícios foram substituídas por outras que não continham o adjectivo (MOTTEZ, 2006, citado por PINHEIRO DA SILVA, 2011). Em Portugal, em 1963 a designação surdos-mudos começou desaparecer progressivamente e, conseqüentemente, ser substituída por surdos. Contudo, continuou a ser utilizada até à década 90 do século XX (CARVALHO, 2007). CARVALHO (2007) refere ainda que em 1922, o Instituto de surdos-mudos, secção anexa à Casa Pia de Lisboa passou a denominar-se oficialmente Instituto de surdos-mudos Jacob Rodrigues Pereira. No Porto, designa-se de Instituto de surdos-mudos Araújo Porto. Actualmente, a placa de mármore apenas diz: Casa Pia de Lisboa - Instituto Jacob Rodrigues Pereira. Jacob Rodrigues Pereira foi um educador de surdos cuja metodologia pautava pelo uso de gestos, mas cuja finalidade era o oralismo.

o Conde D’Eu, marido da princesa. Huet, com o apoio do Imperador Dom Pedro II, assumiu a tarefa de organizar o Instituto para surdos-mudos com a finalidade de proporcionar-lhes um lugar social e de cidadania (ROCHA e MARCON, 2019). Os alunos deste Instituto, tal como refere Ciccone (1996), eram educados com base no alfabeto digital utilizado por Huet, professor que introduziu a língua de sinais francesa (LSF) no contexto brasileiro, em 1857. Este método influenciou na formação da língua brasileira de sinais (LIBRAS) (cf. figuras 9 e 10).

Figura 9. Língua de sinais francesa

ALFABETO MANUAL FRANCÊS				
A	B	C	D	E
F	G	H	I	J
K	L	M	N	O
P	Q	R	S	T
U	V	W	X	Y
Z				

Fonte: GIROLETTI (2017)

Figura 10. Língua brasileira de sinais

ALFABETO MANUAL BRASILEIRO				
A	B	C	Ç	D
E	F	G	H	I
J	K	L	M	N
O	P	Q	R	S
T	U	V	W	X
Y	Z			

Fonte: GIROLETTI (2017)

Torna-se relevante referirmos que o Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES) era o ponto de convergência e de referência dos professores de surdos e próprios surdos da época. Nesses encontros, os surdos utilizavam a língua de sinais franceses (LSF), trazida por Huet e misturavam com a(s) língua(s) existente(s) no país, facto que originou mais tarde a LIBRAS (MORIE SANDER, 2015). Em relação a este aspecto, Souza e Segala (2009), referem que a LIBRAS surge do contacto entre a LSF e com outras LS de outros países ou línguas de sinais primários que, provavelmente, já existiam antes da chegada do professor surdo francês. É fundamental destacar que, o INES fundado por Huet, ao longo do tempo do seu funcionamento, recebeu e albergou, em regime de internato, alunos surdos provenientes de todos os Estados do Brasil. Conseguiu harmonizar as particularidades dos sinais regionais à língua, à medida que a comunidade surda se desenvolvia no território brasileiro (ROCHA E MARCON, 2019).

Diante disso, Guarinello (2004), refere que em 1911, o INES, seguindo a tendência mundial, estabeleceu o método oral puro em todas as disciplinas da escola. Este método mostrou-se ineficaz pois contribuiu para que muitos alunos tivessem um baixo aproveitamento pedagógico e, por conseguinte, descontinuado em 1957. Com o declínio do método oral, Brasil adotou a comunicação total, que vigorou até finais da década de 1970. A década de 1980 foi marcada, não só pelo início de pesquisas realizadas pela linguísta Lucinda Ferreira-Brito, mas também pelo surgimento de outras sobre a LIBRAS e que impulsionaram o surgimento do bilinguismo. Com o surgimento do bilinguismo, Brasil passou a utilizar no seu sistema educativo três filosofias educacionais: o oralismo, a comunicação total e o bilinguismo.

No contexto brasileiro, presume-se que a educação bilingue seja recente. Todavia, Quadros (1997) reconhece a existência de alguns avanços no processo educacional de crianças surdas. Refere que a materialização desses avanços passa necessariamente pelo,

Reconhecimento da pessoa surda enquanto cidadã integrante de uma sociedade surda com o direito de ter assegurada a aquisição da língua de sinais como primeira língua; o uso da língua de sinais na escola para garantir o desenvolvimento cognitivo e o ensino de conhecimentos gerais; o ensino da língua oral-auditiva com estratégias de ensino de segunda língua e a inclusão de pessoas surdas nos quadros funcionais das escolas (p. 40).

Considerando a premissa acima apresentada, perceber-se que a educação bilingue pode ser encarada de duas formas: uma que preconiza a utilização da LS com vista garantir o desenvolvimento cognitivo e linguístico. A outra que consiste no ensino da língua oral-auditiva para a aprendizagem da L2 na modalidade escrita. A utilização destas formas vai permitir que as crianças surdas se beneficiem dos seus direitos linguísticos humanos. Tais direitos, na opinião de Skutnabb-Kangas (1994), devem garantir que,

Todos os seres humanos tenham direito de se identificarem com uma L1 e de serem respeitados; tenham o direito de aprender na sua L1, isto é, nas suas formas oral (quando fisiologicamente possível) e escrita (pressupondo que a minoria linguística seja educada na sua L1); tenham o direito de usar sua L1 em todas as situações oficiais (inclusive na escola) e que qualquer mudança que ocorra na sua L1 seja voluntária e nunca imposta (p. 156).

Além disso, Skutnabb-Kangas (1994) refere ainda que, a declaração dos direitos humanos linguísticos deve garantir que todas as pessoas utentes de uma L1 não-oficial tenham o direito de serem bilingues. Dito em outras palavras, as pessoas têm o direito de terem acesso à sua L1 e à língua oficial do país.

Além de Portugal e Brasil descrevemos também o sistema bilingue de educação formal de pessoas surdas em países africanos onde a língua oral é o Português, com destaque para São Tomé e Príncipe, Cabo-Verde, Guiné-Bissau e Angola.

Em relação ao contexto santomense, Carmo (2013) refere que os dados do Recenseamento Populacional e de habitação (2012) revelam a existência de 5. 213 surdos (cerca de 3.47% da população santomense). Pouco se sabe sobre a educação de surdos em São Tomé. Esta situação deixa transparecer que as pessoas surdas não estão a gozar do seu direito à educação. A falta de escolas faz com que os alunos surdos se desloquem a Portugal para terem formação e educação. De referir que antes de 25 de Abril de 1974, o país era dependente de Portugal e era quem coordenava o sistema educativo. Esta situação era notória em todas as antigas colónias portuguesas.

No caso de Cabo-Verde, Tavares (2013) refere que a EB para surdos teve início a partir da década de 90. A introdução desta modalidade de ensino tinha como objectivo proporcionar uma educação de qualidade a todos os alunos surdos dispersos pelo arquipélago, criar condições para que todos os alunos dispersos pelo arquipélago comessem a ver os seus direitos a serem respeitados e valorizados, particularmente o direito à educação. Não há registos sobre os indicadores estatísticos de alunos surdos existentes no arquipélago. Dos 500.000 habitantes em todo o arquipélago, 13.948 (3.2%) representava o número de pessoas com alguma deficiência. Os alunos surdos espalhados pelo arquipélago estavam integrados em escolas regulares e a comunicação com os outros alunos era quase inexistente. Os professores que trabalhavam com estes alunos não tinham formação pedagógica específica para atender às suas necessidades específicas e não conheciam a LG adaptada para o contexto cabo-verdiano. Consequentemente, os alunos apresentavam problemas de assimilação dos conteúdos e permaneciam dois a três anos na mesma classe.

Um facto importante digno de realce está relacionado com as características da LG cabo-verdiana. Presume-se que a LG cabo-verdiana tem influência da LGP devido à presença de professores da Associação Portuguesa dos Surdos naquele arquipélago para apoiar na educação de alunos surdos em Cabo Verde. Todavia, não há registo sobre a metodologia de ensino utilizada para a educação destes alunos.

No que diz respeito ao contexto guineense, Martins (2013) refere que a educação de surdos começou em 2003 na Escola Bengala Branca. Não apresenta dados estatísticos sobre o número de alunos surdos existentes naquele país. Refere que a escola, sob gestão da Associação Guineense para a Reabilitação e Integração de Cegos (AGRICE), era a única

alternativa para a alfabetização dos surdos. A escola começou com um efectivo escolar de 50 crianças e jovens surdos. Este número duplicou em 2005. A AGRICE, não tendo professores suficientes e com formação psicopedagógica adequada para atender as necessidades destes alunos, pediu apoio à Associação Portuguesa de Surdos (APS) para ajudar na educação destes alunos. A presença de professores provenientes da APS trouxe mais-valia à Guiné-Bissau pois, para além de apoiar a AGRICE na educação de crianças e jovens surdos, promoveu a formação de professores e avaliou a comunicação utilizada pelos surdos. A avaliação permitiu verificar que as crianças e jovens que se beneficiavam da educação utilizavam gestos que permitiam documentar a existência partilhada de um vocabulário essencialmente concreto e com grande influência da cultura nacional. Consolidada a LG Guineense, permitiu, em 2006, a criação da Associação de Surdos da Guiné-Bissau (AS-GB). A AS-GB decidiu assumir a educação de crianças e jovens surdos, por intermédio da Escola Nacional de Surdos. A escola contava com um efectivo escolar de 200 alunos surdos e não tinha salas suficientes para albergar a todos. Para além disso, a escola não se dispunha de um internato para albergar os alunos surdos que residiam fora de Bissau. Por conseguinte, muitos alunos surdos continuaram sem se beneficiar do seu direito à educação. Para minimizar o impacto desta situação, estão em curso as obras de construção de novas instalações da Escola Nacional de Surdos, com capacidade para albergar 600 alunos. As novas instalações terão um internato para albergar metade destes alunos.

A presença de professores da APS influenciou positivamente na LG Guineense no que concerne ao uso do alfabeto gestual e ao gesto para “nome gestual”. Entretanto, a influência do alfabeto gestual deveu-se a utilização de um pôster da APS no início da escolarização dos alunos surdos. O “nome gestual” foi apreendido durante a formação em 2005 na medida em que os alunos surdos utilizavam nomes gestuais sem os identificar como tal. Esta acção culminou com a recolha de dezenas de gestos utilizados por surdos guineenses e a consequente produção de dois dicionários.

Relativamente ao contexto angolano, Viúme (2013) refere que a educação especial como modalidade de ensino para pessoas com NEE foi implementada em 1979, através da circular nº 59 de 19 de Outubro. Os indicadores estatísticos (sem indicação do ano) revelam a existência de 6 685 pessoas surdas, distribuídas em 18 províncias. Os referidos dados não discriminam as causas da deficiência.

Uma vez implementada a modalidade de educação especial em 1979, dois anos mais tarde, foi criado o Departamento Nacional de Educação Especial, através do decreto nº 40, 80 de 14 de Maio - Estatuto Orgânico do Ministério da Educação (MED), artigo 17. A

criação desta entidade significou o início de uma nova era para as pessoas com NEE. Foi a partir da criação desta entidade que as pessoas com NEE, particularmente as pessoas surdas e cegas, começaram a ter efectivamente um atendimento especializado. Criou condições para a abertura das primeiras salas especiais e das escolas de ensino especial para o atendimento de pessoas com NEE. Entretanto, tanto as salas especiais como as escolas de ensino especial funcionavam de forma segregada e favoreciam a discriminação. Não beneficiavam a todas as pessoas com NEE porque eram caras.

O atendimento segregacionista às pessoas com NEE conheceu uma grande viragem em 1994, aquando da adesão de Angola à Declaração de Salamanca (1994). Este facto ditou a implementação do projecto 534/Ang/10 sobre a promoção de oportunidades educativas para reabilitação de crianças vulneráveis, que culminou com a integração de crianças com NEE nas escolas de ensino regular em salas especiais e integradas. A implementação do referido projecto foi extensivo à educação de surdos no contexto angolano. Numa primeira fase, a educação de surdos foi feita com base no método oralista e leitura labial, apoiado do dactilema Português. Entretanto, as crianças ingressavam na escola com a idade mínima de 4 anos para a classe sensorial. Era nesta classe que as crianças surdas recebiam a preparação básica para conseguirem enfrentar as fases subsequentes. Estas crianças recebiam noções sobre o alfabeto, as vogais, os números, os dias de semana, os meses do ano, etc. Em 2004, a educação de surdos conheceu o seu auge com a implementação do Projecto para o estudo, desenvolvimento e uniformização da língua gestual angolana (LGA), à luz do projecto 534/Ang/10 sobre a promoção de oportunidades educativas para reabilitação das crianças vulneráveis, financiado pelo Governo da Itália por intermédio da UNESCO. A implementação deste projecto tinha como objectivo confirmar a existência e a utilização de uma só LGA em todo o país para a educação dos alunos surdos e a criação do Dicionário (digital e dactilografado). Implementado o projecto, constatou-se que em Luanda, a LG era mais desenvolvida em relação as outras províncias do país; a LGA tinha influência das outras LG de outros países, como, por exemplo, Portugal, Congo (Brasaville e Kinshasa), França e da África do Sul; a posição oralista era fortemente representada por familiares e professores que não conheciam a LG e a posição gestualista era representada e defendida por surdos mais cultos que conheciam a sua língua, bem como outros surdos menos cultos que não dominavam a leitura lábio-facial. Hoje em dia, há uma tendência para a uniformização da LG no país, uma vez que muitos surdos que refugiaram em Luanda em tempos de guerra, foram influenciados pela LG da cidade capital e voltaram às suas zonas de origem.

A partir destas constatações identificaram-se cinco características que distinguem a LP e as línguas nacionais da LGA. Tais características têm a ver com a existência de uma LGA real utilizada na comunicação entre os surdos, tal como são utilizadas as outras línguas existentes no país; LG própria dos surdos angolanos; LG funcional apesar de possuir termos gestuais invariáveis; LG que apresenta elementos ou vocábulos gestuais diferentes nas diferentes zonas do país e uma LGA que apresente formas próprias de expressão e organização. Com base nestas características, o MED de Angola desenvolveu acções conducentes à criação da LGA, como pressuposto primordial para a uniformização do ensino dos surdos. Tais acções tinham em vista proceder à capacitação da Equipa Técnica Nacional para o desenvolvimento e uniformização da LGA, investigação do desenvolvimento e uniformização da LGA, formação de professores surdos, auxiliares pedagógicos e professores ouvintes em LGA e a formação de intérpretes da LGA.

Além das acções realizadas ao longo da implementação do projecto foram estabelecidos alguns acordos básicos de Cooperação Económica, Científica e Técnica entre o Governo da República Federativa do Brasil e a República de Angola. O referido acordo foi assinado em 11 de junho de 1980 e promulgado em 5 de outubro de 1990. O ajuste complementar a este acordo para a implementação do Projecto “Escola de Todos” foi assinado em 18 de Outubro de 2007. A implementação integral do referido projecto começou em 2008, com o objectivo de fortalecer o processo de inclusão dos alunos com NEE no sistema educativo angolano. A primeira fase deste projecto concentrou-se na promoção do curso de metodologia do ensino da LP para surdos em 2010, a 20 formadores provinciais. Todavia, apresenta alguns constrangimentos inerentes à educação de surdos no contexto angolano. Viúme (2013) destaca a insuficiência de recursos materiais, humanos e financeiros nas escolas de educação especial e nas salas especiais para o atendimento especializado de alunos surdos, número de intérpretes e instrutores da LGA, fraca divulgação de informação e sensibilização dos agentes educativos sobre a educação especial inclusiva, inexistência da formação inicial em educação especial nas instituições de formação de professores tanto ao nível médio como no nível superior, etc.

1.2.2. Evolução da educação formal de pessoas surdas

Ao longo do tempo, as representações das pessoas surdas foram interpretadas de diferentes níveis de intensidade. Eram conotadas como pessoas inválidas, insensíveis, castigadas pelos deuses, desprovidas do raciocínio e incapazes de construir o seu próprio pensamento. Estas conotações negativas estavam atreladas as concepções vigentes até ao

século XV. Para consubstanciar as diversas representações atribuídas as pessoas surdas, Carvalho (2007) destaca alguns dos pontos onde as pessoas surdas eram vistas de várias formas. No Egito, segundo Carvalho, as pessoas surdas eram adoradas como se fossem deuses, serviam de mediadores entre os deuses e os faraós, sendo temidos e respeitados pela população. Na Antiguidade, enquanto os chineses lançavam-nas ao mar, os gauleses sacrificavam-nas aos seus deuses e em Esparta eram atiradas do alto dos rochedos. Aristóteles ensinava que as pessoas que nasciam surdas, por não possuírem linguagem, não eram capazes de raciocinar. Essa crença, comum na época, fazia com que, na Grécia, os surdos não recebessem educação secular, não tivessem direitos, fossem marginalizados (juntamente com os deficientes mentais e os doentes) e que muitas vezes fossem condenados à morte. Deste modo, percebe-se que, a situação das pessoas surdas, conforme refere Sacks (2010), era deplorável, praticamente despercebida, porque eram consideradas incapazes de se comunicar livremente com todos os membros da família. Como consequência desta situação, muitas pessoas surdas viviam isoladas, privadas de alfabetização e de todo o conhecimento do mundo e, eram muitas vezes, forçadas a executar trabalhos desprezíveis. Estas limitações contribuíram, de certa forma, para que, por muito tempo, as pessoas surdas não se beneficiassem do seu direito à educação formal nem de terem acesso à cultura.

Em contraponto com as concepções vigentes na antiguidade, que sobrevalorizavam as capacidades linguísticas e cognitivas de pessoas surdas, surgem, no século XVI, as primeiras tentativas de educação deste grupo linguístico minoritário. Para isso, Giroloma Cardano (1501-1576), médico-filósofo italiano, reconheceu as habilidades cognitivas e linguísticas de pessoas surdas. Afirmava que a surdez e a mudez não constituíam impedimento para o desenvolvimento da aprendizagem e o melhor meio para os surdos aprender seria através da escrita [...] e que era um crime não instruir o surdo-mudo (STROBEL, 2009). Com base nesta premissa, percebe-se que Giroloma Cardano procurava elucidar a ideia segundo a qual era “possível dar a um surdo-mudo condições de ouvir pela leitura e de falar pela escrita [...] pois assim como diferentes sons são usados convencionalmente para significar coisas diferentes, também podem ter essa função as diversas figuras de objectos e palavras” (SACKS, 2010, p. 16). Elaborou um tipo de código de ensino para surdos, apesar de nunca ter posto em prática as suas ideias (GUARINELLO, 2004). As condições de que Cardano se referia, conforme se pode notar, não incluíam a LG como meio de instrução. A possibilidade do uso da LG e da língua oral como meios de ensino foi implementada, pela primeira vez, por Bartolo delia Marca d'Ancona, que era escritor, no século XIV. Este gesto, segundo Skliar (1997), criou condições para que a sociedade

abandonasse as diversas representações que eram imputadas às pessoas surdas ao longo do tempo e passassem a ser consideradas como seres dotados de conhecimentos, capazes de construir o seu pensamento e tomar as suas próprias decisões.

Conforme se pode perceber, a educação de pessoas surdas, começa durante a metade do século XVI, quando o monge beneditino Pedro Ponce de León foi convidado, na Espanha, a orientar um trabalho conducente ao desenvolvimento da fala destas pessoas. Este trabalho surgiu da necessidade de tornar as crianças surdas de famílias nobres legítimas herdeiras (CARVALHO, 2019). A preocupação de Pedro Ponce de León era de ensinar os seus alunos a falar, escrever, ler, a fazer contas, orar e confessar-se por meio das palavras, para poderem ser reconhecidos como pessoas nos termos da lei e herdar os títulos e as propriedades da família, uma vez que os mudos não tinham esse direito. Não há registo dos métodos utilizados pelo monge, mas presume-se que se servia do alfabeto manual, no qual cada letra correspondia a uma configuração de mão (GUARINELLO, 2004). Nota-se que, tal como refere Carvalho (2007, p. 71), não se equacionava a possibilidade de as pessoas surdas tivessem acesso à educação, porque a “preocupação geral em educar os surdos, na época, era tão-somente económica”. Todavia, reconhece-se que Pedro Ponce de León impulsionou a educação de pessoas surdas ao nível mundial e demonstrou que apresentavam capacidades intelectuais. Desta forma, desenvolveu um alfabeto manual (dactilologia) como suporte à fala, à leitura e à escrita.

No século XVII começa a surgir outros educadores que também se preocupavam com a educação e com as diferentes formas de comunicação de pessoas surdas, a destacar, Juan Pablo Bonet (1579-1623), John Bulwer (1614-1684), George Dalgarno (1626- 1687), Konrd (1669-1724), Pereire (1715-1780) (STROBEL, 2009)

Alguns investigadores (Strobel, 2009; Santos, 2011) referem que Pablo Bonet publicou, em 1620, em Madrid, o livro intitulado “*Redução das Letras e Arte para Ensinar a Falar os Mudos*” e que despoletou, grosso modo, a atenção de vários intelectuais europeus para a educação de pessoas surdas. Na concepção deste educador, as pessoas surdas poderiam facilmente aprender a ler através de um alfabeto manual, que havia sido utilizado por Pedro Ponce de León. Contudo, Carvalho (2007) refere que, apesar de reconhecer e defender a aplicação do alfabeto manual, Bonet era a desfavor da utilização da LG e era apologista a utilização do método oral puro. Conforme refere Cabral (2005), Bonet foi

Um dos mais antigos defensores da metodologia oralista, iniciava o processo pela aprendizagem das letras do alfabeto manual, passando ao treino auditivo, à pronúncia dos sons das letras, depois as

sílabas sem sentido, as palavras concretas e as abstractas, para terminar com as estruturas gramaticais (p. 36).

Para ensinar a fala, Bonet manipulava os órgãos fonoarticulatórios e utilizava uma língua de couro para demonstrar as várias posições da língua durante a articulação dos fonemas. Acreditava que as pessoas surdas deveriam, em primeiro lugar, dominar a leitura, escrita e o alfabeto digital. Depois disso, estariam aptos para falar. O uso destas estratégias contribuiu para que Bonet fosse considerado um dos precursores do oralismo (GUARINELLO, 2004).

Um outro contributo dado no contexto de educação de pessoas surdas, verificou-se em 1644, quando o médico John Bulwer publicou o primeiro livro em Inglês sobre a LS, denominado por “*Chirologia ou a Linguagem Natural da Mão*”, pois acreditava que a LG deveria fazer parte da educação de pessoas surdas. Neste livro, Bulwer, “descreve centenas de gestos e defende que a linguagem da mão é a única que é natural para todos os homens e especialmente os surdos”. Quatro anos depois, em 1648, Bulwer publicou o livro “*Philocopus ou o Amigo do Homem Surdo e Mudo*”. Neste livro, apresenta as várias possibilidades que o homem surdo pode usar para se exprimir por meio de gestos, bem como as razões de os filhos dos surdos não serem sempre surdos (CABRAL, 2005). Afirma que a LS era capaz de expressar os mesmos conceitos que a língua oral (STROBEL, 2009). Na opinião de Vieira (2000), as pessoas surdas deveriam, em primeiro lugar, aprender os primeiros rudimentos de leitura e escrita e a fala, a posterior. Esse procedimento habilitá-las-ia a fazer a leitura labial.

As publicações inerentes à educação de pessoas surdas foram acompanhadas pelo surgimento, em 1650, de outros educadores que se interessaram pelas teorias sobre a aprendizagem da fala e da linguagem. Alguns dos educadores que se destacaram foram os reverendos Reverendo William Holder e John Wallis. O primeiro concentrou o seu trabalho no ensino da fala. O segundo fazia o uso do alfabeto manual para pronunciar as palavras em inglês e ensinar a escrita e a fala a pessoas surdas. Utilizou a palavra escrita como meio de instrução, para ensinar a duas crianças surdas, com o objectivo de desenvolvê-las intelectualmente. Contudo, apesar de ter usado os gestos para ensinar os surdos, Wallis é considerado o fundador do método oralista, na Inglaterra. Tentou ensinar as pessoas surdas a falar, tendo desistido desta tarefa, passando a centrar-se no ensino da escrita (GUARINELLO, 2004).

Na segunda metade do século XVII, o escocês George Dalgarno revelou que as pessoas surdas tinham os mesmos potenciais para aprender que os ouvintes e que podiam alcançar iguais níveis de desenvolvimento se tivessem uma educação adequada (GUARINELLO, 2004). A mesma autora refere ainda que, em 1680, Dalgarno descreveu um sistema primitivo do alfabeto manual, que o designou por datilologia, no qual as letras eram apresentadas com as mãos. Assim, as crianças surdas deveriam estar expostas precocemente à datilologia, com o intuito de desenvolverem a LG de maneira similar a crianças ouvintes. Presume-se que o sistema proposto por Dalgarno não foi o mesmo alfabeto manual utilizado actualmente na Grã-Bretanha. No século XVIII, acentua-se o interesse pela educação de crianças surdas e a divulgação dos diferentes métodos de ensino. Como resultado, por volta de 1704, o alemão Wilhelm Keger defendeu a educação obrigatória para os surdos. Por outro lado, o espanhol Jacob Rodrigues Pereira, seguindo as ideias de Bonet, defendia o uso da fala e proibia o uso de gestos. A partir da visão deste investigador percebe-se que o seu objectivo consistia em fazer com que as pessoas surdas pudessem se comunicar oralmente e pela escrita. É deveras fundamental mencionar que, durante as suas aulas, Wilhelm Keger utilizava a escrita, fala e os gestos para que os seus alunos aprendessem.

Os esforços conducentes à educação de pessoas surdas continuaram a serem envidados pelo mundo fora. Em França, em 1750, o abade Charles Michel de L'Épée (1712-1789), foi o primeiro a estudar a LS utilizada por pessoas surdas e começou por ensinar as duas irmãs surdas a falar e a escrever (GUARINELLO, 2004) e reconheceu a LG e a sua importância para a comunicação e desenvolvimento de pessoas surdas (SANTOS, 2011). Tal como afirma Sacks (2010, p. 16), “De L'Épée encarou a LS não com desprezo, mas com reverência”. Aprendeu humildemente a LG com os surdos para, de seguida, poder ensiná-los, de forma colectiva e não individual. Consciente da incapacidade de os surdos desenvolver a fala, De L'Épée criou e desenvolveu um sistema de “Sinais Metódicos”, que incluía um número significativo de gestos. Os referidos sinais consistiam numa combinação da LS com a gramática da língua oral francesa e o alfabeto digital (GUARINELLO, 2004). Em relação aos sinais metódicos criado, Sacks (2010), refere que,

O sistema de sinais “metódicos” de De L'Épée - uma combinação da LS nativa com a gramática francesa traduzida em sinais - permitia aos alunos surdos escrever o que lhes era dito por meio de um intérprete que se comunicava por sinais, um método tão bem sucedido que, pela primeira vez, permitiu que alunos surdos comuns lessem e escrevessem em francês e, assim, adquirissem educação (p. 16).

Conforme se pode notar, De L'Épée foi o primeiro educador a reconhecer que as pessoas surdas tinham uma língua. Com a utilização do sistema de sinais metódicos, De L'Épée logrou grandes vitórias pois, pela primeira vez, as pessoas surdas foram capazes de ler e escrever. Com estes resultados animadores, De L'Épée, fundou, em 1760 a primeira escola pública para pessoas surdas no mundo, designada por Instituto Nacional para Surdos-Mudos de Paris, já que acreditava que todos os surdos, independentemente do nível social, tinham direito à educação (GUARINELLO, 2004). Nesta escola predominava uma abordagem “gestualista” (SANTOS, 2011).

Na mesma época, na Alemanha, conforme refere Garinello (2004), Samuel Heinicke (1760), propôs uma filosofia para a educação de pessoas surdas, que ficou conhecida por método oral. Esta metodologia circunscrevia-se somente na utilização na linguagem oral uma vez que seria ideal para a integração de pessoas surdas na sociedade ouvinte. Considerado o maior educador de pessoas surdas na Alemanha, fundou a primeira escola pública baseada no oralismo. Adicionalmente, publicou, no decorrer de 1755, uma obra intitulada “*Observações sobre os Mudos e sobre a Palavra*” (STROBEL, 2009). Para Heinicke, a educação a pessoas surdas através da datilologia era prejudicial. No entanto, Heinicke recorria às vezes aos sinais gestuais, com o objectivo principal de fazer com que os seus alunos se expressassem oralmente (GUARINELLO, 2004). As conquistas ganhas foram acompanhadas por uma série de discórdias. Constata-se, no final do século XVIII, o surgimento de uma célebre controvérsia entre Heinicke e o abade de L'Epée, decorrente das estratégias e nos métodos que estes defendiam para a educação de pessoas surdas. De L'Epée, por exemplo, difundia o seu método, apresentando-o inclusive em praças públicas, pois achava que assim a população poderia compreender a sua dimensão. Pelo contrário, Heinicke não costumava difundir o seu método. Esta discórdia criou condições para que os dois educadores trocassem algumas correspondências defendendo as suas idéias. Em uma das cartas dirigidas a De L'Epée, em 1772, Skliar (1997) refere que Heinicke afirmava ter inventado um método inquestionável, que se baseava na articulação da linguagem oral. Bastante optimista, não admitia a possibilidade de existir um outro método que se podia comparar ao que tinha inventado. Esta controvérsia, havida entre Heinicke e L'Epée, marcou o início da polémica entre a LS e a tendência oralista, que permanece até hoje (GUARINELLO, 2004).

Nos Estados Unidos, segundo Guarinello (2004), até ao século XVIII, não havia escolas para a educação de surdos. As famílias americanas abastadas mandavam as suas crianças surdas para beneficiarem-se da educação formal na Europa. As pesquisas

conducentes à educação de crianças surdas no contexto americano foram primeiramente realizadas por Thomas Hopkins Gallaudet. Tendo constatado problemas de comprometimento auditivo de uma vizinha, Gallaudet preocupou-se em realizar trabalhos de tutoria para ajudar a menina a estabelecer a comunicação, usando o livro de Sicard, sucessor de L' Epée, no Instituto de Surdos de Paris. Para dar seguimento às suas pesquisas, implantou a primeira escola para a educação de crianças surdas, em 1817, denominada por “*Connecticut Asylum for the Education and Instruction of Deaf and Dumb Persons*”. Nesta escola, os professores contratados, antes de começarem com o exercício das suas actividades, eram enviados à França para aprenderem a LSF, a qual foi gradativamente modificada pelos alunos, dando, deste modo, o início à formação da Língua de Sinais Americana. Assim sendo, a partir de 1821, todas as escolas americanas passaram a utilizar a Língua de Sinais Americana (ASL), o que contribuiu para que muitas pessoas surdas elevassem o seu grau de escolaridade. Em 1894, o *National Deaf-Mute College*, uma escola para surdos localizada em Washington, foi transformada no Gallaudet College, em homenagem a Thomas Gallaudet (actual Universidade Gallaudet). É fundamental referir que, o oralismo foi um dos métodos utilizados para a educação de pessoas surdas no contexto americano. Um dos defensores do oralismo foi o escocês Alexander Graham Bell¹⁹, considerado um gênio da tecnologia. Apesar de sua mãe e esposa serem surdas, Bell não se sentia confortável em comunicar-se com elas utilizando a LG. Tinha medo que elas fossem isoladas por outras pessoas surdas. Por conseguinte, insistia no oralismo com o objectivo de integrá-las na comunidade ouvinte. Além disso, a ideia central consistia em eliminar a LS, acabar com os casamentos entre pessoas surdas e ensinar às pessoas surdas a língua da comunidade majoritária.

No século XIX, tal como refere Lima (2015), verifica-se mais avanços na educação de pessoas surdas. Muitas escolas foram fundadas tanto na Europa como nos Estados Unidos. Este facto implicou a utilização e a consequente divulgação crescente da LS nas salas de aulas. A mesma autora refere ainda que o processo de sucessivos avanços foi interrompido a 11 de Setembro de 1880, data considerada emblemática que marcou o começo do sofrimento de pessoas surdas. Foi neste dia que, no Congresso de Milão, foi definido que a educação de pessoas surdas deveria ser desencadeada através do método oral, o que implicava o não uso das LS na sala de aula. Esta decisão contribuiu para que as pessoas surdas perdessem o seu direito à educação na sua L1. Assim, as pessoas surdas começaram

¹⁹ Inventou o telefone

a ser segregadas e rejeitadas pelo facto de não poderem estabelecer a comunicação com os ouvintes. Conforme refere Skliar (1997a), o período posterior ao Congresso de Milão (até finais de 1970) traduziu-se numa descaracterização total de pessoas surdas e impulsionou a utilização massiva do oralismo em toda a Europa. Como consequência, o processo educacional ficou dependente do método oralista e contribuiu para a exclusão de muitas pessoas surdas da rede escolar. Vale lembrar que a concepção oralista tinha em vista reabilitar as crianças surdas em direcção a normalidade exigida pela sociedade. Deste modo, Garinello (2004), servindo-se de diferentes autores refere que a educação de pessoas surdas esteve atrelada a concepção clínico-terapêutica de surdez e nas mãos dos ouvintes. Tinha em vista criar condições para que as pessoas surdas pudessem agir como ouvintes, com ouvintes e a sua integração na sociedade ouvinte. Grosso modo, a ideia central traduz-se na correcção dos defeitos da fala, no treinamento de certas habilidades, como a leitura labial e a articulação, sem fazer uso significativo da LS, porque impedia o desenvolvimento da linguagem oral.

Conforme antes referimos, o oralismo dominou o mundo até a década de 1960 (cf. 1.3). Todavia, Guarinello (2004) refere que, por não ter conseguido alcançar os seus objectivos de forma satisfatória, em 1970, esta filosofia educacional cai em desuso e foi adaptada a comunicação total. Esta nova filosofia educacional propunha a utilização da LS, do alfabeto digital, da expressão facial, da fala e dos aparelhos de amplificação sonora para transmitir a linguagem, vocabulário, conceitos e ideias. O seu objectivo central consistia na fala e na integração de pessoas surdas na sociedade ouvinte. Sua premissa básica era a utilização de toda e qualquer forma de comunicação com a criança surda. No final da década de 1970, as pessoas surdas iniciam, nos Estados Unidos, um movimento de reivindicação pela língua e própria cultura. Elas passaram a reivindicar o direito de usar a LS como L1 e de aprender a língua da comunidade ouvinte como segunda língua. Esta reivindicação contribuiu para o surgimento e implementação da EB para pessoas surdas, caracterizada pela utilização da LS, como L1 da comunidade surda e da língua da comunidade ouvinte. Entre os anos 1980 e 1990, a EB estabeleceu-se como proposta educacional que tornar acessível a utilização de duas línguas no contexto escolar. Esta proposta é compatível com a concepção socioantropológica de pessoas surdas.

Neste capítulo apresentamos os conceitos estruturantes que dominaram o curso da presente pesquisa e discutimos o quadro legal para a educação formal de pessoas surdas. Destacamos a legislação relativa à educação formal de pessoas surdas no mundo em geral focalizando os países onde o sistema bilingue de educação formal de pessoas surdas a língua

oral é o Português. Outrossim, descrevemos a evolução da educação formal de pessoas surdas desde a antiguidade até à actualidade. Estes aspectos serviram de base à construção do quadro teórico que conduziu a nossa pesquisa e que descrevemos no capítulo que se segue.

CAPÍTULO II
QUADRO TEÓRICO DA PESQUISA

CAPÍTULO II: QUADRO TEÓRICO DA PESQUISA

Neste capítulo apresentámos, de forma sumária, a teoria sociocultural discutindo também a sua possível aplicação no ensino/aprendizagem de crianças surdas. Descrevemos os processos básicos que consubstanciam esta teoria, nomeadamente, a mediação e a regulação, interiorização e a ZDP.

2.1. Teoria sociocultural

Baseando-se na teoria sociocultural, Salles *et al.*, (2004) referem que o desenvolvimento cognitivo surge por meio da interacção em situações sociais concretas. É facilitado quando o aprendente tem o apoio de um interlocutor mais experiente capaz de orientá-lo e levá-lo ao aprimoramento da aprendizagem. Esta teoria baseia-se na proposta de Vygotsky (1997) segundo a qual o aprendizado ocorre quando funções mentais determinadas biologicamente evoluem para funções mais complexas do nível superior. As funções são realizadas no início em colaboração com outros, por meio da interacção interpessoal, e depois são realizadas de forma independente (SALLES *et al.*, 2004; SIQUEIRA, 2015). Nesta perspectiva, tomando em consideração o posicionamento de Vygotsky, Ellis (1999), considera o desenvolvimento como um processo fundamental do amadurecimento que depende das experiências interaccionais do indivíduo. Olha a língua como um instrumento mediador e de construção do conhecimento.

A ideia subjacente à teoria sociocultural, segundo Lantolf, Thorne e Poehner (2015) pode ser explicada tendo em conta os processos básicos, que se interrelacionam entre si. Destacam a mediação e a regulação, interiorização e a ZDP. A mediação é o construto principal que une as variedades da teoria sociocultural e que se baseia na premissa segundo a qual os humanos não agem directamente no mundo; as suas actividades cognitivas e materiais são mediadas por artefactos simbólicos (como línguas, literacia, numeracia, conceitos e formas de lógica e racionalidade), bem como por artefactos e tecnologias. Na opinião de Piovesan, *et al.*, (2018), a mediação

Ocorre tanto nos processos de representação mental de natureza simbólica, em que o ser humano é capaz de estabelecer as relações mentais na ausência de referências concretas, como no aspecto social, com a internalização de formas de comportamento culturalmente estabelecidas, num processo que transforma as actividades externas, funções interpessoais, em actividades internas, intrapsicológicas (p. 86).

No caso de crianças surdas, a mediação não exige apenas o adulto, mas antes a LG em interação com a leitura e escrita. A interiorização é o processo através do qual as interações interpessoais e pessoa-ambiente formam e transformam as funções mentais internas e o papel da imitação na aprendizagem e desenvolvimento. A ZDP é a distância entre o nível de desenvolvimento real, determinado pela capacidade independente de resolver problemas, e o nível de desenvolvimento potencial determinado pela capacidade de resolver problemas sob orientação de um adulto ou em colaboração com uma pessoa mais experiente (LANTOLF, THORNE e POEHNER, 2015). A zona de desenvolvimento potencial circunscreve-se ao que o sujeito pode aprender com o outro, cuja aprendizagem encontra-se num nível mais elevado. É o saber a ser alcançado, ou seja, o conhecimento que a criança ainda não construiu nem consegue fazer sozinha, mesmo com ajuda de outras pessoas (PIOVESAN, *et al.*, 2018). Permite, pois, determinar os futuros passos da criança e a dinâmica do seu desenvolvimento e examinar não só o que o desenvolvimento já reproduziu, mas também o que produzirá no processo de maturação (VYGOTSKY, 2010). De igual modo, Rosa (2013) refere que a ZDP representa um processo dinâmico e social, onde ocorrem diversos momentos da vida que alimentam novos desenvolvimentos potenciais e reais. Permite novos avanços do indivíduo em níveis superiores de desenvolvimento, e admite a possibilidade de haver uma coabitação interactiva entre a aprendizagem e o desenvolvimento. Neste sentido, a aprendizagem ocorre no intervalo entre o conhecimento real e o conhecimento potencial. Assim, o conhecimento potencial ora alcançado passa a ser o conhecimento real e a ZDP é redefinida a partir do que seria o novo potencial.

Conforme se pode depreender, o papel do adulto mais experiente nas interações sociais é deveras importante para o desenvolvimento cognitivo das crianças. Entretanto, Martins e Pimentel (2009) referem que os adultos mais experientes têm o papel de estimular as crianças a apropriarem-se da linguagem com o objectivo de desenvolver o seu acervo lexical. Esta situação contribuir para a elaboração de sentidos mais particularizados tendo em conta as vivências infantis, com significados mais abrangentes. Este facto constitui parte essencial da teoria sociocultural quando estiver vinculado ao conceito de interiorização, também designado por internalização por estes investigadores. Sabe-se que a interiorização permite que as crianças aprendam como abordar e resolver diversas situações em diversos contextos. Prepara as crianças para começarem a desempenhar as suas actividades sob orientação de outras pessoas e de forma independente. Na mesma linha de pensamento, Coelho, Cabral e Gomes (2005) referem que

É através do processo de internalização que a criança passa do plano interpessoal para o plano intrapessoal. Dito de outra forma, é interagindo com os outros que a criança adquire conhecimentos e os assimila. A interação com um adulto ou com uma criança mais velha, poderá ajudar a ultrapassar o seu nível de desenvolvimento real e entrar no potencial, isto é, aquele nível para o qual tem capacidade mas não conseguirá alcançar sozinha (p. 213).

Segundo Machado (2001, p. 4) “é através da interacção com as pessoas que as crianças se expressam e participam da produção cultural de sua espécie e, ao mesmo tempo, internalizam os significados e as formas de acção sobre o mundo elaboradas socialmente”. O referido autor admite que

É ao agir sobre o ambiente que as crianças iniciam seu processo de internalização das formas culturais da organização social. Nesse processo, os sistemas simbólicos, particularmente a linguagem, exercem um papel fundamental na comunicação e no estabelecimento de significados compartilhados socialmente, os quais permitem interpretações dos objectos, eventos e situações. Dentro desse quadro, o contexto sociocultural assume um papel fundamental no desenvolvimento das funções superiores. Esse desenvolvimento é entendido como dependente da e direcionado pela cultura à qual a criança está exposta, pelas relações interpessoais por ela vividas, concretizadas sobretudo através da linguagem (p. 4).

O contexto sociocultural, segundo Machado (2001), desempenha um papel fundamental no desenvolvimento das funções superiores. Tal desenvolvimento é dependente da cultura à qual a criança está exposta, pelas relações interpessoais por ela vividas, concretizadas sobretudo através da linguagem. Nestas circunstâncias, Vygotsky (2010) refere que a lei fundamental do referido desenvolvimento passa sempre por duas etapas cruciais. Admite que

Todas as funções psicointelectuais superiores aparecem duas vezes no decurso do desenvolvimento da criança. É na primeira vez onde tais funções aparecem nas actividades colectivas, sociais, ou seja, como funções intersíquicas. E na segunda, as funções aparecem na realização das actividades individuais, como propriedades internas do pensamento da criança, ou seja, como funções intrapsíquicas (p. 97).

Conforme se pode notar, estes pressupostos são fundamentais para garantir uma visão mais ampla e científica a respeito da criança surda, uma vez que provocam uma reflexão mais profunda sobre as dificuldades causadas pelas diferenças linguísticas à maioria das crianças surdas filhas de pais ouvintes (MACHADO, 2001).

Do mesmo modo, Martins e Pimentel (2009) debruçam-se também sobre o papel das interacções na sala de aulas tendo como referência a ZDP. Referem que as interacções na

sala de aulas proporcionam um ambiente favorável no qual todos os intervenientes do PEA têm a possibilidade de falar, colocar hipóteses e chegar a conclusões que ajudam ao aluno a sentir-se parte integrante deste processo. Estas interações têm lugar na sala de aulas, onde o professor detem o papel de articulador dos conhecimentos e todos os intervenientes tornam-se interlocutores válidos e parceiros na construção deste conhecimento. Neste processo, as ideias de todos os parceiros são valorizadas, de tal sorte que as interações na sala de aulas tornam o professor mediador do PEA, onde o aluno não só aprende com o professor, mas também com os colegas mais experientes. É durante as interações triangulares entre a criança-professor-criança onde se verifica a passagem do conhecimento espontâneo para o científico, permitindo ao aluno apropriar-se do legado cultural, da construção das funções psicológicas superiores e da elaboração de valores. Os conhecimentos espontâneos são concretos e assistemáticos, isto é, as crianças constroem sozinhas nas suas relações quotidianas. Estes conhecimentos tornam-se sistemáticos e ganham significados mais concretos a partir do momento que as crianças começam a frequentar a escola.

Na mesma linha de pensamento, Vygotsky (2010) refere que na concepção sociocultural de desenvolvimento, a criança não deveria ser considerada isolada do seu contexto sociocultural, em uma espécie de modelo *Robinson-Crusóé-Criança*; seus vínculos com os outros fazem parte da sua própria natureza. O desrespeito a estes vínculos pode criar dificuldades inerentes à análise do desenvolvimento da criança, ao diagnóstico das suas aptidões e à sua educação. Assim, para uma melhor compreensão desta concepção, o referido autor destaca o papel da ZDP para o desenvolvimento cognitivo das crianças. Considera a ZDP como sendo a diferença entre o desempenho da criança por si própria e o desempenho da mesma criança em colaboração e com a assistência de um adulto. Nesta perspectiva, o desenvolvimento é mais produtivo se a criança é exposta a novas aprendizagens, justamente na ZDP, onde poderá facilmente adquirir o que não seria capaz de fazer sem a colaboração de um adulto mais experiente. Conforme se pode perceber, a ZDP representa a diferença entre a capacidade que a criança tem de resolver problemas por si própria e a capacidade de resolvê-los com ajuda de alguém. É uma “zona de desenvolvimento auto-suficiente” que abrange todas as funções e actividades que a criança consegue desempenhar por seus próprios meios, sem ajuda externa. A ideia da ZDP é relevante em todas as áreas educacionais, pois contribui para o desenvolvimento linguístico das crianças.

Simões (2018) refere que o desenvolvimento linguístico e cognitivo depende de estímulos e informações que a criança recebe a partir das interações que partilha com o

meio e com a sua relação com os adultos. Através destas interacções, a criança é exposta à aprendizagem, à aquisição de conhecimentos e ao desenvolvimento de conceitos, habilidades e competências. Esta premissa é consubstanciada por Vygotsky, Lura e Leontiev (2010, p. 110), ao afirmarem que “a aprendizagem e o desenvolvimento não entram em contacto pela primeira vez na idade escolar, mas estão ligados entre si desde os primeiros dias de vida da criança”. O desenvolvimento da aprendizagem vai depender das interacções e das relações interpessoais. Nestas circunstâncias, os autores defendem que,

Tal como um filho de surdos-mudos, que não ouve falar à sua volta, continua mudo apesar de todos os requisitos inatos necessários ao desenvolvimento da linguagem e não desenvolve as funções mentais superiores ligadas à linguagem, assim todo o processo de aprendizagem é uma fonte de desenvolvimento que activa numerosos processos, que não poderiam desenvolver-se por si mesmos sem a aprendizagem (p. 115).

Entender o desenvolvimento da linguagem das crianças surdas, segundo Neves e Miranda (2015), implica perceber, em primeiro lugar, como se desencadeia o desenvolvimento e apropriação da linguagem das crianças ouvintes tendo como base uma perspectiva histórico-cultural. Assim, apoiando-se em Vygotsky (1989), as autoras admitem a possibilidade de a aprendizagem passar por um processo das interacções sociais, onde se destaca o papel do outro na apropriação do conhecimento pela criança. Este processo constitui um factor importante, pois o desenvolvimento das funções psíquicas superiores da criança está ligado ao aprendido e à apropriação da cultura do seu grupo. Por conseguinte, para que a criança se aproprie do património cultural precisa da mediação de outros indivíduos mais experientes que irão ajudá-la no seu aprendizado e na apropriação da cultura do seu grupo. No caso de crianças surdas, o desenvolvimento da linguagem começa pelos comportamentos naturais, como balbuceios, mímica e gestos naturais, que se estratificam na base da formação dos hábitos linguísticos. Estes comportamentos, segundo Vygotsky (1997), poderão desaparecer ao longo do tempo devido à influência das condições externas desfavoráveis.

Schaff (1964, p. 163), na sua obra clássica sobre *linguagem e conhecimento* faz uma abordagem sobre a relação que existe entre a linguagem e pensamento. Todavia, antes de discutir os conceitos de linguagem do pensamento, distingue a palavra da linguagem. Define a palavra como um processo concreto da comunicação intersubjectiva com a ajuda de sinais sonoros e a linguagem como um sistema de regras semânticas e gramaticais, abstráidos do processo real da palavra. Admite ser oportuno e

natural considerar a realização de um mesmo sistema de regras semânticas e gramaticais, com ajuda de diferentes suportes materiais, como sendo o emprego de uma língua e o uso de símbolos na comunicação inter-subjectiva. O uso de símbolos circunscreve-se, no caso de crianças surdas, à LG, como meio de comunicação e de instrução. Neste sentido, percebe-se que “a linguagem constitui o produto natural de um organismo desenvolvido e pode aparecer sem ser especialmente transmitida à criança, em consequência de uma educação”. É fundamental para o processo do desenvolvimento cognitivo, pois determina como as crianças vão aprender a pensar na medida em que as formas avançadas do pensamento são transmitidas à criança através das palavras (VYGOTSKY, 2001; MOUSINHO *et al.*, 2008). Segundo Rosa (2013, p. 29), é através da linguagem que, por um lado, a criança consegue organizar o pensamento e entender as informações. É a partir da percepção que a criança formula os primeiros conceitos. Por outro lado, os pensamentos e os conceitos tomam forma e facilitam a transmissão das percepções de um indivíduo. Desta forma, percebe-se que a “linguagem é uma forma simbólica usada para expressar os pensamentos, facilitar a organização das percepções e formular os conceitos”. A linguagem é adquirida no meio social onde o indivíduo vive. É considerada como “um instrumento complexo que torna possível a comunicação com a sociedade. Sem a linguagem, o ser humano não seria social, histórico nem cultural. É por intermédio da linguagem que se aprende a pensar”. Em relação ao conceito do pensamento, Schaff (1964, p. 147), toma como ponto de partida o pressuposto segundo o qual “todo o pensamento, todo o acto de pensamento (humano) implica o emprego de uma língua definida, de uma língua em princípio formada e assimilada pelo indivíduo, no decorrer da comunicação inter-subjectiva”. Mediante o exposto, percebe-se, de facto, que o pensamento “é um produto social, ainda que constitua sempre um acto individual”.

No que diz respeito à relação entre a linguagem e pensamento, Schaff (1964), refere que esta pode ser caracterizada por duas vias. A primeira via consiste numa análise “pura” dos conceitos, semelhantes à que pratica, por exemplo, a fenomenologia. A segunda via passa pela análise de dados que nos proporcionam as ciências exactas. A partir das ciências exactas pode-se perceber através de estudos do psíquico da criança, na fase em que aprende a falar e das relações que se estabelecem entre a aquisição da linguagem e a formação dos modos de comportamento, que constituem os sintomas do pensamento especificamente humano. Além disso, Niza (1995) refere que a relação entre a linguagem e o pensamento constrói-se de uma forma progressiva, por interconexões funcionais, de tal forma que a linguagem se converte em pensamento e o pensamento em

linguagem. Por conseguinte, presume-se que a interacção entre a linguagem e o pensamento vai determinar, de forma mais directa, os processos de socialização das crianças pelo controlo que, através dela, se exerce sobre os seus comportamentos sociais, regulando-os, e facilitando a internalização dos valores e das normas sociais no decurso do processo educativo. Para Rosa (2013), a relação entre a linguagem e o pensamento é estabelecida por factores sócio-históricos. Apoiando-se em Vygotsky (1999), a autora admite existir a possibilidade de, a partir dos dois anos, a linguagem e o pensamento encontrarem-se e o pensamento tornar-se verbal e a fala transformar-se em racional. Isto significa que a criança adquire a capacidade de atribuir significados devido às suas experiências anteriores. Constitui o momento mais importante no desenvolvimento do sujeito, pois o significado circunscreve-se na integração da linguagem e do pensamento e é nesta integração que surge a palavra.

A relação entre a linguagem e pensamento é assegurada pela existência de duas fases subjacentes ao processo de desenvolvimento linguístico da criança surda: uma fase pré-intelectual responsável pelo desenvolvimento da linguagem e uma outra fase pré-linguístico relacionada com o desenvolvimento do pensamento (Vygotsky, 2001).

Hardy (1995), ao analisar um estudo realizado por Vygotsky (1925), intitulado *Deaf people can do anything but hear* constatou que para as crianças surdas ou cegas, a surdez ou a cegueira representavam uma normalidade e não uma condição de doença. O rótulo da deficiência atribuída a estas crianças surge como resultado de experiências sociais. No caso de crianças surdas, Freire de Almeida (2007) refere que, a falta de acesso a uma língua vai criar dificuldades acrescidas à sua capacidade de utilizar o pensamento verbal. A ausência da linguagem vai dificultar à criança a realização de um diálogo interior e estruturante do pensamento e do seu próprio comportamento. A este propósito, Amaral (1993), enaltece o papel da LG pelo facto de ser uma entidade responsável pelo desenvolvimento do pensamento e que permite estabelecer uma relação dinâmica com o pensamento e o acesso às ideias e ao conhecimento sobre a apreensão do mundo.

Segundo Freire de Almeida (2007), o desenvolvimento linguístico e cognitivo de crianças surdas foi também discutido por Vygotsky (1925), no seu texto sobre *Princípios da educação social para crianças surdas*. Nesse texto, Vygotsky era favorável ao método oral para a educação de crianças surdas, a partir da pré-escola, como forma de incorporá-las na linguagem oral dos ouvintes. Entretanto, os estudos subsequentes realizados por Vygotsky sobre o desenvolvimento das crianças surdas revelaram a mudança do seu ponto de vista em relação à educação de crianças surdas. Conforme se pode notar no texto intitulado *o colectivo*

como factor no desenvolvimento da criança anormal (1931), publicado na obra *Fundamentos da defectologia* (1989), Vygotsky faz uma abordagem sobre questões relacionadas com a linguagem dos surdos, referindo-se a dois aspectos importantes: a mímica²⁰ e a poliglossia como recursos a utilizar para que as crianças surdas tivessem acesso a linguagem. Com esta nova abordagem, deixa transparecer um total abandono ao método oral e passa a defender o recurso a múltiplas soluções de comunicação para favorecer o desenvolvimento da criança surda. Assim sendo, para elucidar a sua nova visão, em contraponto com a anterior, Vygotsky (1989), citado por Freire de Almeida (2007), defendia que,

A luta da linguagem oral contra a mímica, apesar de todas as boas intenções dos pedagogos, como regra geral, sempre termina com a vitória da mímica, não porque precisamente a mímica, desde o ponto de vista psicológico, seja a linguagem verdadeira do surdo, nem porque a mímica seja mais fácil, como dizem muitos pedagogos, mas sim, porque a mímica é uma linguagem verdadeira, cheia de riquezas e de importância funcional, e a pronúncia oral das palavras, formadas artificialmente, está desprovida da riqueza vital e é só uma cópia sem vida da linguagem viva (p. 190).

A partir desta premissa percebemos a nova posição de Vygotsky, face ao papel da LG, quer sob ponto de vista estatutário, da sua funcionalidade quer pela sua riqueza a desfavor da linguagem oral. Deste modo, a caracterização da teoria sociocultural, desenvolvida numa perspectiva socioantropológica da surdez, permitiu-nos delinear a metodologia que norteou o curso da nossa pesquisa, e que descrevemos no capítulo que se segue.

²⁰ Para referir-se à LG dos surdos que ainda não tinha esta designação na altura

CAPÍTULO III
METODOLOGIA DE CONSTRUÇÃO DE INSTRUMENTOS DE PESQUISA E DE
RECOLHA DE DADOS

CAPÍTULO III: METODOLOGIA DE CONSTRUÇÃO DE INSTRUMENTOS DE PESQUISA E DE RECOLHA DE DADOS

A modalidade de EB recentemente introduzida para crianças surdas constitui um desafio para o sistema educativo moçambicano. Nesta perspectiva, interessa-nos reflectir sobre a educação bilingue adaptada para as crianças surdas que entram na escola e aprendem os primeiros rudimentos de literacia e numeracia em Português, na modalidade escrita, e LSM. Procuramos reflectir sobre a aplicabilidade e eficácia da modalidade adaptada para à educação de crianças surdas no mundo; os modelos e programas de EB que podem ser adequados para crianças surdas no mundo em geral e, em Moçambique, em particular; a avaliação feita por professores, gestores de educação e actores socioculturais sobre a modalidade do ensino adaptada para a educação de crianças surdas no contexto moçambicano e sobre a educação bilingue como ponte para o desenvolvimento linguístico e cognitivo de crianças surdas.

Neste capítulo, começamos por fazer uma breve apresentação da metodologia de construção de pesquisa e de recolha de dados que adoptamos para o desenvolvimento deste trabalho. De seguida, descrevemos os procedimentos éticos anteriores à recolha de dados. Tais procedimentos incluem o processo do pedido de autorização ao Comité Institucional da Bioética em saúde, o contacto com os professores, gestores de educação e actores socioculturais de crianças surdas para explicarmos os objectivos da nossa pesquisa. Explicamos os procedimentos subjacentes à construção e validação dos instrumentos de recolha de dados, à construção das fichas de observação, dos guiões de entrevistas, quais foram os critérios usados para a selecção dos participantes da pesquisa. Por fim, apresentamos os procedimentos inerentes à aplicação das técnicas de observação e de entrevistas.

No que diz respeito à metodologia, importa referir que realizamos uma pesquisa qualitativa e de cunho etnográfico. O método qualitativo afigura-se importante na medida em que ajuda o investigador a compreender o fenómeno que pretende observar. Tal como defende Fortin (1999), o investigador que utiliza o método qualitativo está preocupado com uma compreensão absoluta e ampla do fenómeno em estudo. A autora refere ainda que o método qualitativo observa, descreve, interpreta e aprecia o meio e o fenómeno tal como se apresentam, sem procurar controlá-los. Esta abordagem tem por objectivo descrever ou interpretar, mais do que avaliar. O método etnográfico, também designado por método de observação participante, exige do investigador uma grande aproximação em relação à vida do observado (AMADO e SILVA, 2014). A observação participante é um processo que se

supõe que os investigadores se tornem participantes e encontrem acesso ao campo e aos respectivos participantes. Permite que a própria observação se torne mais concreta e fortemente orientada para os aspectos essenciais das questões da pesquisa (FLICK, 2013). Optámos por este método porque permite ao investigador ganhar a confiança dos participantes, fazer-lhes compreender os objectivos e a importância da realização da pesquisa (MARCONI e LAKATOS, 2007).

Esta metodologia permitiu-nos acompanhar as crianças surdas que frequentavam diferentes níveis de escolaridade na EEE *Hlhupheko*. Além disso, ajuda-nos a reflectir sobre a modalidade de EB adaptada para crianças surdas na fase inicial de escolaridade. A nossa reflexão teve como base a teoria sociocultural, desenvolvida numa perspectiva socioantropológica da surdez.

Os procedimentos éticos afiguram-se importantes na realização de qualquer pesquisa. Segundo Fortin (1999, p. 113), “qualquer investigação efectuada junto de seres humanos levanta questões morais e éticas. Coloca problemas particulares aos investigadores decorrentes das exigências morais que, em certas situações, podem entrar em conflito com o rigor da investigação”.

Neste contexto, antes de realizarmos esta pesquisa seleccionamos os nossos participantes e atribuímos nomes fictícios, como forma de salvuardarmos a identidade dos mesmos. Os nossos participantes são crianças surdas que frequentavam diferentes níveis de escolaridade na EEE *Hlhupheko*, professores, gestores de educação e actores socioculturais. Para obtermos o seu consentimento informado, enviamos-lhes uma carta a pedir a sua participação voluntária e a explicar os objectivos da pesquisa. Garantimos-lhes que todas as informações das entrevistas seriam por nós codificadas e guardadas em dispositivos electrónicos e na nossa pasta pessoal do arquivo; que as referidas informações seriam por nós processadas no nosso local de trabalho.

Uma vez definido o perfil dos participantes desta pesquisa (professores, actores socioculturais e gestores de educação) contactámos o Comité Institucional de Bioética em Saúde da Faculdade de Medicina/Hospital Central de Maputo (CIBS FM&HCM), para obtermos informações sobre os procedimentos a observar antes de começarmos com a recolha de dados. O referido Comité recomendou-nos que preparássemos um protocolo e uma carta solicitando a revisão ética do mesmo, de acordo com as normas e procedimentos bioéticos. A obtenção da autorização passou por muitas etapas. A primeira consistiu na produção de um protocolo segundo o modelo em vigor no CIBS FM&HCM (versão do CI, de 1 de Julho de 2018). A este protocolo, houve necessidade de anexarmos uma credencial

emitida pela Direcção de Pós-Graduação que confirmava estarmos a frequentar o curso de Doutoramento em Linguística na FLCS da UEM, uma carta de cobertura emitida pela escola onde iríamos efectuar a recolha de dados e, por fim, um comprovativo do pagamento da taxa para a revisão do protocolo. Tendo conseguido reunir os documentos exigidos, submetemos o protocolo e ficamos à espera da revisão do mesmo.

Uma vez aprovado o protocolo e concedida a autorização de pesquisa (cf. anexo 1), apresentámo-nos na escola e explicamos à direcção os objectivos da pesquisa e apresentamos a proposta das classes com as quais pretendíamos trabalhar. É fundamental referir que, antes de começarmos com a recolha de dados, pedimos a cada um dos participantes (professores, gestores de educação e actores socioculturais) uma autorização por escrito (cf. apêndices 7, 9, 11, 13, 15). No pedido formulado explicávamos os objectivos da pesquisa e os procedimentos éticos. Aos professores, pedimos para nos ajudar em identificar as crianças que iríamos acompanhar no contexto escolar, familiar e comunitário e para responder a algumas perguntas que constavam do guião das entrevistas (cf. apêndice 8). O pedido foi extensivo aos gestores de educação e aos actores socioculturais (cf. apêndices 10, 12, 14, 16). Importa salientar que não nos foi possível observar as crianças no contexto escolar pelo facto de o período programado para o efeito ter coincidido com a entrada em vigor do 1º Estado de Emergência em todo o território nacional, à Luz do Decreto Presidencial nº 11/2020, de 30 de Março (cf. anexo 6). Conseguimos, no entanto, fazer acompanhamento de 4 crianças surdas no contexto familiar, comunitário e entrevistar os professores, gestores de educação e actores socioculturais. As entrevistas tanto para os professores como para os gestores de educação foram feitas *online*, no período de tarde, mediante um pedido formulado; as entrevistas aos actores socioculturais foram feitas nos seus locais de residência, também mediante um pedido formulado.

Assim que os objectivos ficaram clarificados, prevíamos começar com a recolha de dados no mês de Fevereiro de 2020, trabalho que se prolongaria até finais do mês de Abril de 2020. Contudo, a Direcção da Escola aconselhou-nos a iniciar a recolha de dados de 16 de Março de 2020 até 19 de Junho de 2020, porque no mês de Fevereiro estaria ainda em curso o processo de organização das turmas e dos horários.

Para procedermos à análise de dados transcrevemos os conteúdos das entrevistas feitas aos professores, gestores de educação e aos actores socioculturais, registámos as informações recolhidas a partir das fichas de observação das crianças surdas no contexto familiar e comunitário, inspeccionámos convenções e declarações, nacionais e internacionais, sobre os direitos da criança, Leis e Planos Estratégicos que acomodam e

regulam a educação de crianças surdas no mundo e em Moçambique. Uma vez obtidas as informações recolhidas estruturámos em categorias de análise e elencamos estratégias diversificadas para sua validação. No caso de professores e gestores de educação, uma vez que foram feitas *online*, tivemos necessidade de reenviarmos as entrevistas para clarificarem alguns aspectos.

3.1. Análise documental

A análise documental tem por objectivo estudar e analisar um ou vários documentos para descobrir as circunstâncias sociais e económicas com as quais podem estar relacionados (RICHARDSON, 1999). Esta técnica consistiu numa análise interpretativa de convenções e declarações, nacionais e internacionais, sobre os direitos da criança, Leis e Planos Estratégicos que acomodam e regulam a educação de pessoas surdas no mundo em geral e, em Moçambique, em particular. Os instrumentos analisados ajudaram, de alguma forma, para a elaboração de guiões de entrevistas e permitiram escrever o sub-capítulo do quadro legal para a educação de crianças surdas no mundo em geral e em alguns países africanos que têm a língua oral o Português.

Entretanto, a utilização das técnicas acima descritas, designadamente a observação, as entrevistas e da análise documental, serviu de base tanto para a revisão da literatura quanto para a construção dos instrumentos de pesquisa. Além disso, permitiu-nos não só obter maior quantidade de dados, mas também procedermos à triangulação de dados que, segundo Fortin (1999), é um processo que consiste na recolha de dados junto de diversas fontes de informação a fim de estudar o mesmo fenómeno.

3.2. Construção e validação dos instrumentos de recolha de dados

Nesta secção, para além de descrevermos os instrumentos que utilizamos para a recolha de dados, com destaque para as fichas de observação e os guiões de entrevistas, apresentámos as estratégias que adoptamos para validação dos mesmos. Importa referir que para construção do referido instrumento baseamo-nos nos objectivos específicos previamente definidos. Este instrumento permitiu-nos tirar ilações sobre o uso da LSM e LP no contexto familiar e comunitário. Para validarmos as entrevistas tivemos necessidade de reenviá-las para os participantes poderem clarificar alguns aspectos (cf. apêndices 8.1, 10.1, 12.1, 14.1, 16.1).

3.2.1. Fichas de observação

As fichas de observação são instrumentos que permitem ao investigador registar os factos que pretende analisar. A sua construção deve estar em consonância com os objectivos da pesquisa. Neste caso particular, construímos as fichas de observação com a finalidade de fazermos acompanhamento a 4 (quatro) crianças surdas no contexto familiar e comunitário (cf. apêndice 5). As referidas fichas serviram de base para avaliar as interacções no contexto familiar e comunitário. Para uma melhor recolha de dados, optámos em estruturá-las em duas categorias: uma relativa às interacções no contexto familiar e a outra ao contexto comunitário. Na primeira categoria pretendíamos observar, entre outros aspectos, o desenrolar das interacções entre as crianças surdas e os pais, irmãos e com outros membros da família em LSM e LP, a criatividade na produção de sinais nas interacções, a capacidade de intervenção e de argumentação e do uso da LSM e do Português com os pais, irmãos e com outros membros da família. Na segunda categoria, interessava-nos observar a participação e criatividade nos jogos com os familiares e amigos, capacidade de intervenção e de argumentação com os amigos em LSM e Português, uso da LSM e LP com os amigos e com outras pessoas da comunidade e a capacidade do uso específico da LSM e LP nos momentos recreativos com os amigos. Estas categorias, associadas à teoria sociocultural, permitiram-nos construir, de forma mais consistente, as fichas de observação. Sabe-se que a referida teoria, segundo Salles *et al.*, (2004), contribui para o desenvolvimento cognitivo e é facilitado quando o aprendente tem o apoio de um interlocutor mais experiente capaz de orientá-lo e levá-lo ao aprimoramento da aprendizagem. Os adultos mais experientes, na opinião de Martins e Pimentel (2009), têm o papel de estimular as crianças a apropriarem-se da linguagem com o objectivo de desenvolver o seu acervo lexical. Apesar de as crianças surdas por nós observadas serem provenientes de famílias ouvintes, constatámos que elas demonstram capacidades aceitáveis na comunicação com todos os membros da família e na utilização do Português na modalidade escrita.

3.2.2. Guiões das entrevistas

Os guiões das entrevistas são instrumentos usados para proceder à recolha de dados junto dos participantes da pesquisa. É geralmente utilizado em entrevistas não estruturadas. Tal como nos diz Fortin (1999),

Utiliza-se um guião com as grandes linhas dos temas a explorar, sem indicar a ordem ou a maneira de colocar as questões. Desenrolam-se como uma conversa informal; as questões predeterminadas não são possíveis porque o investigador ignora o que se vai passar no decurso da entrevista e que tipo de

questões serão importantes colocar em momento oportuno; as questões de respostas livres ou questões abertas deixam o sujeito livre para responder como entender, sem que tenha de escolher respostas predeterminadas; e incluem-se geralmente questões abertas, mas podem também incluir-se questões fechadas (p. 247).

O guião de entrevista continha dois grupos. O primeiro relativo à informação sociodemográfica, onde solicitámos a informação respeitante à idade, ao sexo, aos anos de experiência, à L1, à língua que usa com mais frequência, ao grau de perda auditiva e a outras línguas que usa nas interacções. O segundo grupo, respeitante ao ensino de surdos, onde pedimos informação relacionada com a L1 e/ou LP da criança surda, principal língua de comunicação, grau de perda auditiva. Com base no guião de entrevista foi possível recolhermos algumas percepções e atitudes dos vários intervenientes do PEA. Importa referir que para a formulação das perguntas tivémos em conta a revisão da literatura apresentada.

3.3. Selecção dos participantes da pesquisa

Nesta pesquisa participaram 4 (quatro) crianças surdas que frequentavam diferentes níveis de escolaridade na EEE *Hlupheko*, 4 (quatro) professores, 6 (seis) gestores de educação sendo 2 (dois) membros da Direcção da Escola e 4 (quatro) técnicos afectos ao departamento de educação especial do MINEDH) e a 8 (oito) actores socioculturais (4 (quatro) pais/encarregados de educação e 4 (quatro) membros do agregado familiar), que são pessoas que pertencem aos contextos familiares, sociais e educacionais das crianças surdas e que têm um papel fundamental na aprendizagem e desenvolvimento destas crianças. A selecção dos participantes foi feita com base nos objectivos desta pesquisa e na observância de questões éticas. A cada grupo de participantes enviámos uma carta a solicitar a sua participação. No caso das crianças surdas, para obtermos o assentimento consentido, enviámos um pedido aos pais/encarregados a solicitar a sua participação, explicar os procedimentos éticos e os objectivos da nossa pesquisa. Similarmente, enviámos também uma carta aos professores, gestores de educação e actores socioculturais, para obtermos o consentimento informado. Na referida carta pedíamos a sua participação voluntária, explicávamos os procedimentos éticos e os objectivos da pesquisa (cf. apêndices 7, 9, 11, 13, 15).

Com ajuda dos professores das crianças e da Direcção da Escola seleccionámos as crianças, a quem fizemos acompanhamento no contexto familiar e comunitário. A selecção das referidas crianças foi feita com base nos relatórios de audiometria. Esses relatórios serviram de base para a caracterização do perfil de cada criança. Os referidos relatórios

fazem uma breve descrição sobre as razões que causaram a surdez, os graus de perda auditiva, as faculdades psicolinguísticas e cognitivas e sobre as necessidades ou não do uso do implante coclear. Com estas crianças pretendíamos aferir o grau de utilização da LSM e LP nas suas interacções no contexto familiar e comunitário. Aos professores, gestores de educação e actores socioculturais pretendíamos recolher percepções sobre a modalidade de EB recentemente introduzida no sistema educativo moçambicano.

3.4. Trabalho de campo na escola e na comunidade

Realizámos o nosso trabalho de campo no contexto escolar e comunitário. No contexto escolar, pretendíamos identificar as crianças a serem acompanhadas nos seus locais de residência. Para o efeito, conforme referido acima, antes de começarmos com a recolha de dados, apresentámo-nos à Direcção da Escola e explicamos os objectivos da pesquisa que pretendíamos realizar naquela escola. Depois de identificarmos as crianças surdas, com ajuda dos professores, pedimos os relatórios de audiometria à Direcção da Escola. Os referidos relatórios descrevem o perfil de cada criança surda e as respectivas faculdades psicolinguísticas e cognitivas. Tais relatórios permitiram-nos construir as fichas de observação, que utilizamos para fazer acompanhamento das crianças surdas no contexto comunitário. Foi com base nas fichas de observação que conseguimos tirar ilações sobre as interacções das crianças surdas com os seus pais/encarregados de educação, irmãos, membros do agregado familiar e com amigos. Além das observações das crianças surdas, realizámos entrevistas aos actores socioculturais (pais/encarregados de educação e membros do agregado familiar) das crianças surdas seleccionadas.

3.5. Aplicação das técnicas de observação e de entrevistas

Para a recolha de dados recorreremos a duas técnicas que se complementam entre si: a observação e as entrevistas.

3.5.1. Observação

A observação é uma técnica de recolha de dados que se baseia no uso dos sentidos do pesquisador para a obtenção de determinados aspectos da realidade. Esta técnica não só consiste em ver e ouvir, mas também em examinar factos ou fenómenos que se deseja estudar. É uma técnica que ajuda o pesquisador a “identificar e obter provas a respeito de objectivos sobre os quais os indivíduos não têm consciência e obriga o investigador a ter um contacto mais directo com a realidade” (MARCONI e LAKATOS, 2007, p. 193). Uma das vantagens da observação consiste em perceber directamente os factos sem qualquer

intermediação (GIL, 2008). Esta técnica ajudou-nos a fazer acompanhamento, no contexto familiar e comunitário, a 4 (quatro) crianças que frequentavam diferentes níveis de escolaridade na EEE *Hlupheko*: 2 (duas) crianças na fase inicial, sendo 1 (uma) do sexo masculino, de 6 anos de idade, a frequentar a pré e 1 (uma) do sexo masculino, de 8 anos de idade, a frequentar a 2^a classe; 2 (duas) crianças numa fase avançada, sendo 1 (uma) do sexo feminino, de 11 anos de idade, a frequentar a 3^a classe e 1 (uma) do sexo masculino, de 12 anos de idade, a frequentar a 5^a classe. Todas as crianças apresentavam diferentes graus de perdas auditivas.

Importa referir que observamos as 4 (quatro) crianças, nos seus locais de residência, no período de 7 de Setembro de 2020 a 4 de Novembro de 2020. Observamos cada criança 4 (quatro) vezes. Com base nas fichas de observação procurámos avaliar o desenrolar das interacções com os pais, irmãos, membros do agregado familiar e com amigos, a criatividade na produção de sinais, a capacidade de intervenção e de argumentação e do uso da LS e do Português. A cada criança atribuímos um nome fictício, como forma de salvuardarmos a sua identidade. Este procedimento permitiu-nos registar e fazer uma gestão criteriosa da informação relativa a cada criança. Uma vez que continuava a vigorar a declaração de situação de calamidade pública, optámos em observar as crianças aos sábados e domingos. Com isto queremos dizer, que aos sábados observávamos duas crianças, sendo uma no período de manhã e a outra no período de tarde. Aos domingos observávamos também outras duas crianças, tal como fazíamos com as outras crianças.

No contexto familiar e comunitário, as observações permitiram-nos perceber em que circunstâncias/com que objectivo as crianças surdas usam a LSM e a LP quando se comunicam com os pais/encarregados de educação, irmãos, membros da família, amigos. Para o efeito, utilizámos uma ficha de observação (cf. apêndice 5) para avaliar as interacções das crianças no contexto familiar. Durante a observação das crianças no contexto familiar contamos com o auxílio de um intérprete educacional em LS que, segundo Quadros (2004), é um profissional qualificado e que domina a LS e a língua oficial do país. Além disso, deve, por um lado, ser capaz de compreender as necessidades específicas das pessoas surdas, de modo a poder facilitar a comunicação entre ouvintes e surdos, adaptar-se aos diferentes tipos de situações no relacionamento com pessoas surdas. Por outro lado, deve também ser capaz de identificar o grau de compreensão e de domínio da língua oral, gestual e escrita de pessoas surdas e ouvintes (FERNANDES e CARVALHO, 2005).

3.5.2. Entrevistas

A entrevista é um procedimento utilizado na investigação social para a recolha de dados sobre um determinado assunto ou problema, mediante uma conversação de natureza profissional (MARCONI e LAKATOS, 2007). É um modo particular de comunicação verbal, que se estabelece entre o investigador e os participantes com o objectivo de colher dados relativos às questões de investigação formuladas (FORTIN, 1999). A mesma autora distingue dois tipos de entrevistas: a estruturada e a não estruturada. A estruturada é aquela em que o investigador exerce o máximo controlo sobre o conteúdo, o desenrolar da entrevista, análise e interpretação da medida. A não estruturada é aquela em que a formulação e a sequência das questões não são predeterminadas, mas deixadas à livre disposição do entrevistador. É um tipo de entrevista que não exige rigidez e permite ao investigador explorar mais amplamente algumas questões, ter mais liberdade para desenvolver a entrevista em qualquer direcção (PRODANOV e CESAR DE FREITAS, 2013). Dada a natureza da nossa pesquisa e por razões antes expostas optámos pela entrevista não estruturada. A utilização deste tipo de entrevista permitiu-nos obter algumas percepções dos participantes da nossa pesquisa.

A “preparação da entrevista é uma das etapas mais importantes da pesquisa que requer tempo e exige alguns cuidados” (BONI e QUARESMA, 2005, p. 72). Um dos cuidados, segundo os mesmos autores, circunscreve-se à elaboração de um guião de entrevistas. A elaboração deste instrumento deve ser planificado e construído tendo em vista os objectivos a serem alcançados. As perguntas devem ser elaboradas tomando em consideração a linha do pensamento do entrevistado. Para a elaboração das perguntas recorremos à inspecção de convenções e declarações, nacionais e internacionais, sobre os direitos da criança, Leis e Planos Estratégicos que acomodam e regulam a educação de crianças surdas no mundo em geral e, em Moçambique, em particular. Estes pressupostos serviram de base para construção de um guião de entrevista que aplicamos aos participantes da nossa pesquisa. Importa referir que um dos objectivos desta pesquisa consistia em recolher as percepções dos professores, gestores de educação e actores socioculturais sobre a modalidade de EB recentemente introduzida no sistema educativo moçambicano.

As entrevistas foram feitas a 4 (quatro) professores, 6 (seis) gestores de educação sendo 2 (dois) membros da Direcção da Escola e 4 (quatro) técnicos afectos ao Departamento de Educação Especial do MINEDH e a 8 (oito) actores socioculturais, que são pessoas que pertencem aos contextos familiares, sociais e educacionais das crianças surdas e que têm um papel fundamental na aprendizagem e desenvolvimento destas crianças. Importa salientar

que as entrevistas foram feitas com base num guião contendo perguntas abertas e fechadas, com o objectivo de recolher algumas percepções e atitudes dos vários intervenientes do PEA, no que concerne à educação de crianças surdas que ingressam na escola e aprendem em Português, na modalidade escrita, e LSM (cf. apêndices 8, 10, 12, 14, 16). O guião das entrevistas continha dois grupos, o primeiro relativo a informação sociodemográfica, onde se solicitou informação respeitante à idade, ao sexo, aos anos de experiência, à L1, à língua que usa com mais frequência, ao grau de perda auditiva e a outras línguas que usa nas interações. No segundo grupo de recolha de dados respeitantes ao ensino de surdos, onde pedimos informação respeitante à L1 e/ou LP da criança surda, principal língua de comunicação e ao grau de perda auditiva. Esta informação permitiu-nos aferir a proposta educacional que torna acessível a utilização da L1 como meio de instrução e ponte para aprendizagem da LP na modalidade escrita e o modelo de ensino que se mostra adequado para a educação de crianças surdas que ingressassem na escola sem a sua L1 consolidada, conforme discutimos na revisão da literatura.

Por razões antes expostas, as entrevistas tanto para os professores como para gestores de educação foram feitas *online*, no período de tarde, mediante um pedido formulado (cf. apêndices 7, 9, 11). Para os professores e gestores de educação, as entrevistas foram enviadas por *email*. Na opinião de Flick (2013), as entrevistas por *email* ou através de outros meios virtuais, fazem agora parte do *kit* de ferramentas metodológicas dos pesquisadores sociais. Podem ser feitas de forma síncrona e assíncrona. A primeira forma consiste em o pesquisador entrar em contacto com o participante, enquanto ambos estiverem *online* e como se estivessem numa sala de “bate-papo”, e enviar as perguntas e o participante responder imediatamente, à semelhança de um intercâmbio verbal na entrevista presencial. Na segunda forma, o pesquisador envia um leque de perguntas para o participante responder e encaminhá-las de volta usando a mesma plataforma. Neste caso, tanto o pesquisador como o participante não precisam de estar conectados ao mesmo tempo. Esta modalidade é realizada mediante uma troca de *emails* ou pelas redes sociais como, por exemplo, o uso de serviços de mensagens e imagens como o *Skype*, por forma estabelecer um diálogo imediato no formato perguntas e respostas.

As entrevistas com actores socioculturais foram feitas nos seus locais de residência, também mediante um pedido formulado (cf. apêndices 13, 15). Esta estratégia permitiu estabelecer um contacto directo com os participantes. É uma estratégia tradicional que, apesar de proporcionar ao entrevistado, verbalmente, a informação necessária (MARCONI e LAKATOS, 2007), não garante o anonimato dos participantes (GIL, 2008).

Nesta pesquisa, dadas as vantagens acima expostas, optamos pela utilização de duas formas: a síncrona e o contacto directo com os participantes. O recurso à forma síncrona para entrar em contacto com os gestores de educação permitiu-nos alcançar um maior número destes participantes em curto espaço de tempo. Conforme refere Flick (2013), o recurso a entrevistas *online* ajuda o pesquisador a economizar tempo e custos e consegue alcançar pessoas que estão a grandes distâncias. Além disso, as entrevistas por *email* permitem uma participação anónima dos participantes. Todavia, houve necessidade de voltar a interagir com os participantes para obter mais esclarecimento sobre alguns aspectos que não tinham sido bem tratados. As interações exigiram um contacto directo, para o caso de actores socioculturais e *online* para os gestores de educação.

As entrevistas com os actores socioculturais foram feitas com o objectivo de recolher percepções sobre a modalidade de EB adaptada para a aprendizagem dos seus filhos e/ou familiares; compreender que língua utilizavam para se comunicar com as crianças e em que momento usavam a LG e o Português quando se comunicavam com as crianças surdas. As referidas entrevistas, foram feitas também para compreender em que momentos usam a LG e a LP quando se comunicam com as crianças surdas.

As entrevistas com os professores tiveram por objectivo recolher percepções sobre a prática educativa da EB adaptada para crianças surdas na fase inicial de escolaridade.

Realizamos entrevistas aos gestores de educação (membros da Direcção da Escola), com o objectivo de identificar percepções sobre o impacto da educação bilingue adaptada para pessoas surdas na fase inicial de escolaridade e aprendem em Português e LSM na EEE *Hlupheko*.

As entrevistas aos técnicos do MINEDH afectos ao departamento de educação especial (gestores de educação) foram feitas com o objectivo de recolher algumas percepções sobre a modalidade de EB adaptada para crianças surdas no contexto moçambicano.

As entrevistas com os professores tiveram a duração de 120 minutos. Nestas interações abordámos questões relacionadas com as dificuldades que os alunos enfrentam no uso da LP e LSM no contexto escolar. As entrevistas com os gestores de educação (membros da Direcção da Escola) tiveram a duração de 90 minutos. Com os membros da Direcção da Escola as entrevistas foram em torno do impacto da modalidade de EB desde a sua implementação naquela escola. Com os técnicos do MINEDH afectos ao departamento de educação especial, as entrevistas tiveram a duração 120 minutos. Com os técnicos do MINEDH, as entrevistas foram em torno dos constrangimentos e sucessos relacionados com a implementação da modalidade de EB para surdos em Moçambique. Em relação aos actores

socioculturais, as entrevistas tiveram a duração de 4 horas. Durante as entrevistas abordámos questões relacionadas com as dificuldades que estes grupos enfrentam nas suas interacções quotidianas com as crianças surdas e as estratégias que os mesmos adoptam para ultrapassar tais constrangimentos.

3.6. Transcrição das entrevistas

As entrevistas foram feitas a professores, gestores de educação e actores socioculturais, que são pessoas que pertencem aos contextos familiares, sociais e educacionais das crianças surdas e que têm um papel fundamental na aprendizagem e desenvolvimento destas crianças. A realização das entrevistas foi feita com base num guião contendo perguntas abertas e fechadas, com o objectivo de recolhermos algumas percepções e atitudes dos vários intervenientes do PEA, no que concerne à educação de crianças surdas na fase inicial de escolaridade. Para uma gestão criteriosa da informação, optámos em codificar todas as entrevistas realizadas usando nomes fictícios e guardadas nos nossos dispositivos electrónicos. De seguida, transcrevemos a informação das entrevistas, no nosso local de trabalho. Para validarmos as entrevistas reenviamos-as aos participantes para poderem clarificar alguns aspectos. A transcrição das entrevistas serviu de base para a triangulação das informações recolhidas. Este procedimento permitiu-nos criar 4 (quatro) grandes categorias de análise. A primeira circunscreve-se às percepções dos professores sobre a prática educativa da EB adaptada para crianças surdas. A segunda é relativa às percepções dos membros da Direcção da Escola sobre o impacto da educação bilingue adaptada para crianças surdas na EEE *Hlupheko*. A terceira é sobre as percepções dos técnicos do MINEDH a respeito da modalidade de EB adaptada para crianças surdas no contexto moçambicano. A quarta tem a ver com as percepções dos actores socioculturais sobre a modalidade de EB para a aprendizagem de crianças surdas.

Neste capítulo descrevemos a metodologia de construção de instrumentos de pesquisa e de recolha de dados adoptada para o desenvolvimento da presente investigação. Nesta descrição procuramos, entre outros aspectos, vincar os procedimentos anteriores à recolha e análise de dados, subjacentes à construção e validação dos instrumentos de recolha de dados, fichas de observação e dos guiões de entrevistas; critérios usados para a selecção dos participantes e os procedimentos inerentes à aplicação das técnicas de observação e entrevistas. A adopção desta metodologia permitiu-nos obter maior quantidade de dados, que analisámos no capítulo que se segue.

CAPÍTULO IV
APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DE DADOS

CAPÍTULO IV: APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DE DADOS

Nesta secção começamos por apresentar os procedimentos de análise de dados recolhidos por meio da observação de crianças surdas no contexto familiar e comunitário, das entrevistas a professores, gestores de educação e actores socioculturais. De seguida, descrevemos o perfil de todos os participantes da nossa pesquisa.

Em relação aos procedimentos temos a destacar algumas das estratégias que usámos para a análise de dados recolhidos. Uma das estratégias consistiu na transcrição e análise dos conteúdos das entrevistas feitas aos professores, gestores de educação e aos actores socioculturais, no registo das informações recolhidas a partir das fichas de observação das crianças no contexto familiar e comunitário. Além disso, consistiu também na inspecção de convenções e declarações, nacionais e internacionais, sobre os direitos da criança, Leis e Planos Estratégicos que acomodam e regulam a educação de crianças surdas no mundo e, em Moçambique, em particular. Estes dados serviram de base para a triangulação das informações recolhidas. Importa referir que a análise de conteúdo “é uma técnica de investigação que, através de uma descrição objectiva, sistemática e quantitativa do conteúdo manifesto das comunicações, tem por finalidade a interpretação destas mesmas comunicações” (GIL, 2008, p. 152). Segundo o mesmo autor, esta técnica desenvolve-se em três fases: (i) pré-teste; (ii) exploração do material e (iii) tratamento dos dados, inferência e interpretação. A primeira fase consiste na organização, que geralmente inicia com o primeiro contacto com os documentos. A segunda fase circunscreve-se à codificação, envolvendo o recorte (escolha das unidades), a numeração (escolha das regras de contagem) e a classificação (escolha de categorias). A terceira fase tem por objectivo tornar os dados válidos e significativos. As informações obtidas são confrontadas com as já existentes e, por conseguinte, pode-se chegar a amplas generalizações, o que torna a análise de conteúdo um dos mais importantes instrumentos para a análise das comunicações de massa.

4.1. Perfil dos participantes da pesquisa

Nesta subsecção fazemos uma breve descrição dos participantes da pesquisa. Fazem parte desta pesquisa 4 (quatro) crianças surdas, 8 (oito) actores socioculturais (4 pais/encarregados de educação e 4 membros do agregado familiar) das crianças surdas, 4 (quatro) professores das crianças surdas, e 6 (seis) gestores de educação (membros da Direcção da Escola e técnicos afectos ao departamento de educação especial do MINEDH).

4.1.1. Perfil de crianças surdas

A tabela 7 ilustra o perfil das crianças surdas, que frequentavam diferentes níveis de escolaridade na EEE *Hlhupheko*.

Tabela 7. Perfil de crianças surdas

Nº	Nome fictício	Sexo	Classe	Grau de perda auditiva	Idade	L1	Principal língua de comunicação com as crianças surdas
1	<i>Paito</i>	M	Pré	Hipoacusia severa	6 anos	LSM	LSM
2	<i>Maninho</i>	M	2 ^a	Hipoacusia profunda	8 anos	LSM	LSM
3	Mãezinha	F	3 ^a	Hipoacusia profunda	11 anos	LSM	LSM
4	<i>Tsakani</i>	M	5 ^a	Hipoacusia profunda	12 anos	LSM	LSM

Conforme a tabela 7, todas as crianças têm a LS como L1 e principal língua de comunicação. Contraíram a surdez por razões diversas. O *Paito* é uma criança com hipoacusia severa, sem recurso à prótese e recomenda-se o uso de implante coclear (cf. anexo 5.1). Frequenta a pré e tem 6 anos de idade. O pai revelou que não sabia ao certo o que lhe teria causado a surdez porque a mãe não teve nenhuma complicação durante o período de gestação. O relatório da audiometria, apesar de não especificar as razões que causaram a surdez, concluiu que a criança não reagia a sons sonoros calculados entre os 70-90 dB. Mesmo com esse défice, o *Paito* comunica-se com os pais, com o irmão, os restantes membros da família e com os amigos em LSM que aprende na escola especial e por gestos inventados socialmente. Todavia, é pouco interventivo e demonstra fraca capacidade argumentativa pelo facto de ainda não dominar a LS e LP.

O *Maninho* é uma criança com hipoacusia profunda, sem recurso à prótese e recomenda-se o uso de implante coclear (cf. anexo 5.2). Frequenta a 2^a classe e tem 8 anos de idade. Nasceu surdo e não são conhecidas as razões que causaram a surdez. Conforme documenta o relatório de audiometria, o menino deve beneficiar-se de um implante coclear. Todavia, o mesmo não especifica os limiares de perda auditiva. A partir da observação feita no seu local de residência, verificámos que o *Maninho* comunica-se com os pais, irmãos, os restantes membros da família e com os amigos em LS e por gestos inventados no âmbito familiar. É interactivo e demonstra uma capacidade argumentativa aceitável. Ele comunica-se exclusivamente com a mãe em LSM porque ela participou de uma capacitação na escola especial.

A *Mãezinha* é surda profunda (cf. anexo 5.3). Frequenta a 3ª classe e tem 11 anos de idade. Contraindo a surdez quando padeceu de meningite no terceiro mês de vida. Consequentemente, a menina apresenta problemas de atraso na fala, não reage aos estímulos sonoros até ao máximo de 120 dB. Assim sendo, a *Mãezinha* comunica-se com os pais, irmãos, membros da família e com os amigos em LS, por gestos e em Português na modalidade escrita. Demonstra criatividade na produção de sinais e um desenvolvimento linguístico considerável. Este facto deixa transparecer que a aquisição da língua é fundamental na medida em que, através dela, e mediante as relações sociais, se constituirá os modos de ser e de agir (QUADROS, 2004). É através da língua que se consegue compreender o mundo, constituir o cognitivo e o subjectivo, criar experiências e concepções próprias em relação a tudo o que faz parte do meio que nos rodeia (DIZEU e CAPAROLI, 2005).

O *Tsakani* é uma criança com hipoacusia profunda, sem recurso a prótese e recomenda-se o uso de implante coclear (cf. anexo 5.4). Frequenta a 5ª classe e tem 12 anos de idade. O relatório de audiometria recomenda o implante coclear e não especifica os limiares de perda auditiva. Conforme o depoimento do pai, o menino nasceu sem problemas de audição. Contraindo a surdez quando padeceu de febres altas e ficou internado no hospital. Presume-se que a surdez seja o resultado de diversos fármacos administrados para o tratamento da febre. Assim, o *Tsakani* comunica-se tanto com os pais, irmãos, restantes membros da família e com os amigos em LSM, por gestos e em Português na modalidade escrita. Denota um bom desenvolvimento linguístico, uma boa criatividade na produção de sinais e uma boa capacidade interventiva e argumentativa.

De uma forma geral, o comportamento auditivo que todas as crianças apresentam resulta de patologias diversas. Diferentemente das outras crianças, o *Maninho* nasceu surdo. O *Paito*, a *Mãezinha* e o *Tsakani* contraíram a surdez como consequência de alguma patologia nos primeiros anos de vida.

4.1.2. Perfil de pais/encarregados de educação das crianças surdas

A tabela 8 ilustra o universo de actores socioculturais das crianças com os quais trabalhamos.

Tabela 8. Perfil de pais/encarregados de educação das crianças surdas

Nº	Nome fictício do familiar	Classe/criança surda	Surdo ou Ouvinte	Grau de parentesco/Idade	L1	Principal língua de comunicação com as crianças surdas
1	<i>Tsukelani</i>	Pré	Ouvinte	Pai - 33 anos	<i>Nyungwe</i>	Gestos/ Português
2	<i>Ndambini</i>	2 ^a	Ouvinte	Mãe - 47 anos	<i>Rhonga</i>	Gestos/ Português
3	<i>Makulani</i>	3 ^a	Ouvinte	Pai - 44 anos	<i>Tshwa</i>	Gestos/ Português
4	<i>Ulombe</i>	5 ^a	Ouvinte	Pai - 37 anos	<i>Changana</i>	Gestos/ Português

Os dados presentes na tabela 8 dão indícios que a comunicação entre os pais/encarregados de educação e as crianças surdas observadas é desencadeada por meio de interações naturais. Todos os pais/encarregados de educação não conhecem a LSM e, conseqüentemente, a cultura surda. A título de exemplo, o senhor *Tsukelani* é pai do *Paito*, aluno que frequenta a pré. É ouvinte, falante nativo de *Nyungwe* e tem 33 anos de idade. Comunica-se com o filho por meio de gestos e Português sinalizado porque ainda não teve a oportunidade de participar de nenhuma capacitação em LSM. Acontece da mesma forma com os restantes membros da família. Está ansioso por participar na capacitação sobre LSM que a escola costuma oferecer.

A senhora *Ndambini* é mãe do *Maninho*, aluno da 2^a classe. Ela é ouvinte, falante nativa de *Rhonga* e tem 47 anos de idade. Comunica-se com o filho por meio de gestos, Português sinalizado e alguns sinais básicos da LSM que teve a oportunidade de aprender na escola onde o filho estuda. Foi a única pessoa da família a beneficiar-me desta formação na EEE *Hlupheko*. Todavia, continua com enormes dificuldades porque o tempo de capacitação não foi suficiente.

O senhor *Makulani* é pai da *Mãezinha*, aluna da 3^a classe. É ouvinte, falante nativo de *Tshwa* e tem 44 anos de idade. Comunica-se com a filha usando gestos socialmente concebidos e o Português sinalizado. Nos casos em que não consegue encontrar um gesto apropriado costuma fixar o seu olhar para que ela possa fazer a leitura labial. Está ciente das dificuldades que tem em se comunicar com a filha. Lamenta o facto de ainda não ter tido a oportunidade de participar de nenhum curso de capacitação em LSM que a escola costuma oferecer porque anda ocupado. Espera que a esposa venha a participar do próximo curso de capacitação em LSM que a escola for a oferecer. Confessa não estar em condições de fazer acompanhamento escolar da sua filha por falta de tempo e de conhecimentos da LSM. Nestas circunstâncias, não se vislumbra o papel do adulto como agente potencializador responsável pela construção da identidade da criança. Sabe-se que é nas interações quotidianas com os

pais que as crianças adquirem a linguagem e que vão desenvolvê-la com os seus colegas e amigos na escola (KNOORS e MARSCHARK, 2012). Por conseguinte, podemos aferir que a atitude demonstrada pelo encarregado de educação pode estar associada ao desconhecimento do papel das interações no contexto familiar e à concepção clínico-terapêutica da surdez, que vai impactar negativamente na integração psicossocial desta criança.

O senhor *Ulombe* é pai do *Tsakani*, aluno da 5ª classe. É ouvinte e tem como L1 *Changana* e tem 37 anos de idade. Comunica-se com o filho por meio de gestos inventados no âmbito familiar e do Português sinalizado. Dificilmente interage com o filho em LSM porque ainda não teve a oportunidade de participar de nenhuma formação que a EEE *Hlupheko* costuma oferecer. A comunicação com o filho circunscreve-se no uso de gestos e do Português sinalizado para facilitar a comunicação. Quando se sente bloqueado, convida-o a olhar para ele de modo a fazer a leitura labial.

Conforme se pode notar, todos os pais/encarregados de educação das crianças surdas são ouvintes e têm como L1 uma LB. Esta situação revela claramente que as crianças surdas estão imersas num ambiente linguístico que não seja adequado para a aquisição da LSM. Por conseguinte, a comunicação entre os pais e as crianças é desencadeada através de uma LB, dos gestos e/ou do Português sinalizado. Estas crianças poderão ter um desenvolvimento cognitivo e linguístico inadequado que se vai repercutir no seu desempenho escolar. Esta premissa é consubstanciada por Medeiros e Graff (2012), ao afirmarem que as crianças que vivem num ambiente não propício à aprendizagem da LS poderão chegar à escola com necessidade de adquirir e desenvolver a sua L1, para, de seguida, adquirir a L2. Na mesma linha de pensamento, Baker (2001) estas crianças poderão apresentar uma competência linguística menos desenvolvida em ambas línguas relativamente a outras crianças do seu grupo etário. Por conseguinte, poderão ressentir-se dos efeitos cognitivos negativos decorrentes destas limitações, que se vão reflectir na assimilação das matérias leccionadas na sala de aulas.

4.1.3. Perfil de membros do agregado familiar das crianças surdas

A tabela 9 ilustra o universo de actores socioculturais das crianças com os quais trabalhamos.

Tabela 9. Perfil de membros do agregado familiar das crianças surdas

Nº	Nome fictício do familiar	Classe/ criança surda	Surdo ou Ouvinte	Grau de parentesco/ Idade	L1	Principal língua de comunicação com as crianças surdas
1	<i>Sizakele</i>	Pré	Ouvinte	Tia - 20 anos	<i>Sena</i>	Gestos/ Português
2	<i>Hlekani</i>	2 ^a	Ouvinte	Tio - 35 anos	<i>Rhonga</i>	Gestos/ Português
3	<i>Matsakisani</i>	3 ^a	Ouvinte	Tia - 37 anos	<i>Tshwa</i>	Gestos/ Português
4	<i>Makeleni</i>	5 ^a	Ouvinte	Tia - 43 anos	<i>Changana/ Copi</i>	Gestos/ Português

A tabela 9 revela que a senhora *Sizakele* é tia do Paito. É ouvinte, falante nativa de *Sena* e tem 20 anos de idade. Tem enfrentado problemas na comunicação com o sobrinho porque não conhece a LSM. Usa gestos para interagir com o sobrinho sempre que o encontra. Costuma também usar o Português sinalizado quando não encontra um gesto apropriado. Contudo, deseja participar de alguma formação para poder aprender a LSM.

O senhor *Hlekani* é tio do Maninho. É ouvinte, falante nativo de *Rhonga* e tem 35 anos de idade. Por não conhecer a LSM usa gestos para comunicar-se com o sobrinho. Noutras vezes, costuma recorrer ao Português sinalizado para interagir com ele.

A senhora *Matsakisani* é tia da Mãezinha. É ouvinte, falante nativa de *Tshwa* e tem 37 anos de idade. À semelhança do que acontece com os familiares das outras crianças, a senhora *Matsakisani* recorre também ao uso de gestos e ao Português sinalizado para comunicar-se com a sobrinha porque não conhece a LSM.

Acontece, igualmente com a senhora *Makeleni*, tia do *Tsakani*. Também costuma usar gestos e/ou Português sinalizado para comunicar-se com o sobrinho. Ela é ouvinte, falante nativa de *Changana* e *Copi* e tem 43 anos de idade. Não conhece a LSM e nunca teve a oportunidade de participar de uma formação em matérias de LSM.

Grosso modo, todos os familiares das crianças surdas são ouvintes e têm como L1 uma LB. Por conseguinte, estes familiares interagem com os sobrinhos numa LB, usam gestos e o Português sinalizando toda vez que se encontram com os sobrinhos. Este facto não contribui para o desenvolvimento cognitivo e linguístico destas crianças. Esta premissa pode ser consubstanciada pela teoria sociocultural que, segundo Salles *et al.* (2004), o desenvolvimento cognitivo surge por meio da interacção em situações sociais concretas. É facilitado quando o aprendiz tem o apoio de um interlocutor mais experiente capaz de orientá-lo e levá-lo ao aprimoramento da aprendizagem.

4.1.4. Perfil dos professores

A escola conta com um efectivo de 13 (treze) professores, dos quais 6 (seis) são do sexo masculino e 7 (sete) do sexo feminino. Assim, trabalhamos com apenas quatro, que leccionavam a pré, 2^a, 3^a e 5^a classes. São profissionais formados em diversas instituições de formação de professores, com uma larga experiência de ensino. As suas idades variam entre 36 a 57 anos. Todavia, estes não possuem uma formação psicopedagógica específica para a educação de crianças surdas (cf. tabela 10).

Tabela 10. Perfil dos professores

Nº	Nome fictício/ Idade	Surdo ou Ouvinte/ L1	Grau de perda auditiva	Classe que lecciona	Principal língua de comunicação c/ crianças surdas	Formação académica/Profissional/Local/ ano	Anos/ experiência
1	<i>Hlayiso</i> - 54 anos	Surda - LSM	Hipoacusia severa	Pré	LSM	Em formação (LLSM ²¹) / UEM	24 anos
2	<i>Dambu</i> - 43 anos	Surda - LSM	Hipoacusia severa	2 ^a Classe	LSM	10 ^a + 3/ IFP ²² - Angónia (Médio - 2007)	24 anos
3	<i>Rhitu</i> - 57 anos	Ouvinte - Copi	-	3 ^a Classe	LSM	6 ^a + 1/ CFPP- Chicuque (Básico - 1984); Licenciatura (superior - UP ²³ - Maputo)	34 anos
4	<i>Malume</i> - 36 anos	Ouvinte - LP	-	5 ^a Classe	LSM	10 ^a + 1/ IFP - Matola (Básico - 2010)	6 anos

Conforme a tabela 10, a senhora professora *Hlayiso* é surda, com hipoacusia severa. Tem a LSM como sua L1 e tem 54 anos de idade. É professora há 24 anos e lecciona a pré no período da manhã. Usa a LSM para comunicar-se com os seus alunos. Não possui nenhuma formação psicopedagógica. Apenas participou de uma capacitação que teve a duração de duas semanas, onde foram abordados temas relacionados com a metodologia do ensino de LSM e sistema de escrita braille. Actualmente frequenta o curso de Licenciatura em LSM na Faculdade de Educação na Universidade Eduardo Mondlane.

A senhora professora *Dambu* é surda com hipoacusia severa. Tem a LS com L1 e o Português como L2 e tem 43 anos de idade. É professora há 21 anos, 6 dos quais na Escola de EEE *Hlupheko*. É formada pelo IFP de Angónia-Tete, em 1998 (10^a + 3 ano). Lecciona a 2^a classe no período da tarde. Comunica-se frequentemente em LSM com os seus alunos.

²¹ Licenciatura em LSM

²² Instituto de Formação de Professores

²³ Universidade Pedagógica de Maputo

Não possui nenhuma formação específica em matérias de EB, mas beneficiou-se de uma capacitação em matérias sobre o ensino de LSM a crianças surdas organizada pelo projecto-piloto de educação de surdos. Nesta capacitação foram abordados assuntos relacionados com o vocabulário de LS e a cultura surda. Actualmente é estudante finalista do curso de Licenciatura em LSM na Faculdade de Educação na Universidade Eduardo Mondlane.

A senhora professora *Rhithu* é ouvinte e é falante nativa de *Copi*. Além disso, é também falante de Português, Inglês e *Changana* e tem 57 anos de idade. É professora há 34 anos, 20 anos dos quais na EEE *Hlupheko*. É formada pelo Centro de Formação de Professores Primários de Chicunque-Inhambane, em 1984 (6^a + 1 ano) e pela Faculdade de Letras da Universidade Pedagógica-Maputo. Lecciona a 3^a classe no período de tarde. Na escola, comunica-se com os seus alunos e com outras crianças surdas em LSM. Participou de uma formação organizada pelo departamento de educação especial do MINEDH, durante 3 anos, onde foram abordados temas relacionados com a surdez.

O professor *Malume* é ouvinte e tem a LP como sua L1. É também falante de *Changana*, Inglês e *Zulu* e tem 36 anos de idade. No ambiente escolar comunica-se com os seus alunos em LSM. É professor há 6 anos, formado pelo IFP-Matola, em 2010 (10^a + 1). Não tem nenhuma formação específica em matérias de EB para crianças surdas, mas participou de uma capacitação que teve a duração de 1 semana, de 9 a 10 de Agosto de 2020, organizada pelo Departamento de Educação Especial do MINEDH, em coordenação com o INDE e com o Instituto de Ensino à Distância (IEDA). Nesta capacitação foram abordados temas relacionados com a produção de vídeo-aulas para alunos com deficiência auditiva e/ou mental e metodologia adaptada para aquisição de técnicas de enquadramento nas câmaras de filmagens. Actualmente é estudante finalista do curso de Licenciatura em LSM na Faculdade de Educação na Universidade Eduardo Mondlane.

A partir desta descrição percebemos que, apesar de os professores possuírem uma larga experiência de ensino, não foram formados para a modalidade de EB para crianças surdas. Beneficiaram-se de algumas capacitações sobre metodologias de ensino de LSM e de sistema de escrita braille. Todavia, estes profissionais poderão não ter adquirido conhecimentos suficientes para a consecução da modalidade de EB adaptada para crianças surdas na fase inicial de aprendizagem. Por conseguinte, poderão conduzir o PEA para crianças surdas através de métodos utilizados para crianças ouvintes que têm o Português com L1 (QUADROS, 2004).

4.1.5. Perfil dos membros da Direcção da Escola de Educação Especial *Hlupheko*

A tabela 11 descreve o perfil dos gestores de educação da EEE *Hlupheko*.

Tabela 11. Perfil dos membros da Direcção da EEE *Hlupheko*

Nº	Nome fictício/ Idade	Surdo ou Ouvinte/ L1	Principal língua/ comunicação com crianças surdas	Tipo de formação académica/ profissional/ Local e ano	Anos de experiência
1	<i>Nduna</i> - 55 anos	Ouvinte – <i>Changana</i>	LSM/ Português	Médio/ Superior - ISMMA 2009	5 anos
2	<i>Xiyandla</i> - 56 anos	Ouvinte - <i>Copi</i>	LSM	6 ^a + 1 - Chicuque (Básico) Licenciatura (superior - UEM/2001)	36 anos

A tabela 11 revela que o senhor *Nduna* é ouvinte e falante nativo de *Changana*. É também falante de *Rhonga*, Inglês e utente de LSM e tem 55 anos de idade. É técnico Superior de Acção Social formado pelo Instituto Superior Maria Mãe África (ISMMA). Ocupa o cargo de direcção há 5 (cinco) anos. Beneficiou-se de formação de curta duração sobre o EB para deficientes auditivos e ensino inclusivo. No ambiente escolar comunica-se com as crianças surdas em LSM.

O senhor *Xiyandla* é ouvinte, falante nativo de *Copi* e tem 56 anos de idade. É também falante de Português, *Changana*, Inglês e utente de LSM. Foi formado pelo CFPP de Chicuque-Inhambane (6^a classe + 1). Possui também o nível de Licenciatura pela UEM. Ocupa o cargo de direcção e é professor na mesma escola há 36 (trinta e seis) anos. Participou em várias formações sobre a EB para crianças surdas: 2 (duas) de um mês em Cuba e na África do Sul, sobre *Supercacion* Adestramento de defectologia e metodologia do ensino de surdos; duas dentro do país, sendo 1 (uma) sobre o curso piloto de LSM com a duração de um mês e 1 (uma) sobre a LSM com mais de 360 horas. No ambiente escolar, comunica-se com as crianças surdas em LSM.

4.1.6. Perfil dos técnicos do Departamento de Educação Especial do MINEDH

A tabela 12 descreve o perfil dos gestores de educação afectos ao Departamento de Educação Especial MINEDH.

Tabela 12. Perfil dos técnicos do Departamento de Educação Especial do MINEDH

Nº	Nome fictício/ Idade	Surdo/a ou Ouvinte	Grau de perda auditiva	L1	Anos de experiência
01	<i>Tease</i> - 57 anos	Ouvinte com hipoacusia unilateral esquerda adquirida	46 dB	Português	7 anos
02	<i>Khosazana</i> - 43 anos	Ouvinte	-	<i>Nyungwe</i>	7 anos
03	<i>Hahani</i> - 57 anos	Ouvinte	-	<i>Rhonga</i>	2 anos
04	<i>Raci</i> - 38 anos	Ouvinte	-	Português	8 meses

Conforme a tabela 12, a senhora *Tease* é ouvinte com hipoacusia unilateral esquerda adquirida (46 dB). Tem o Português como L1. É também falante de *Rhonga*, Inglês e utente de LSM e tem 57 anos de idade. É técnica responsável pelo departamento de educação especial há 7 (sete) anos.

A senhora *Khosazana* é ouvinte e falante nativa de *Nyungwe*. É também de Português, *Nyanja* e *Ciutee* e tem 43 anos de idade. Está afecta ao departamento de educação especial há 7 (sete) anos.

A senhora *Hahani* é ouvinte e falante nativa de *Rhonga*. Além desta língua, é também falante de Português e tem 57 anos de idade. Está afecta ao departamento de educação especial há 2 (dois) anos.

A senhora *Raci* é ouvinte e tem o Português como sua L1. É também falante *Rhonga*, *Makhuwa* e *Sena* e tem 38 anos de idade. Está afecta ao departamento de educação especial há 8 (oito) meses.

4.2. Entrevistas

As entrevistas foram feitas a professores, gestores de educação e a actores socioculturais. As entrevistas de cada um dos grupos estão apresentadas em tabelas. A tabela 13 é referente aos resultados das percepções dos professores. A tabela 14 é sobre as percepções dos gestores de educação (Direcção da Escola). A tabela 15 é referente às respostas do outro grupo de gestores de educação (técnicos de educação especial do MINEDH). A tabela 16 circunscreve-se às respostas dos actores socioculturais (pais/encarregados de educação e membros do agregado familiar). Para uma melhor análise do conteúdo das entrevistas, definimos algumas categorias de análise, com base na informação sociodemográfica solicitada e na informação pedagógica. Nestas circunstâncias interessava-nos obter informações relativas a idade, ao sexo, aos anos de experiência, à L1,

língua que usa com mais frequência, ao grau de perda auditiva, a outras línguas que usa nas interacções e ao ensino de surdos no que tange à utilização da L1 e/ou LP.

Tabela 13. Percepções dos professores sobre a prática educativa da EB para crianças surdas

Categorias: C1- C6	Professores de crianças surdas
C1 - Língua materna	- LSM
	- LSM
	- Copi
	- Língua Portuguesa
C2 - Formação psicopedagógica	- Não possuo nenhuma formação psicopedagógica. Sou estudante do 1º ano do curso de Licenciatura em LSM na Faculdade de Educação na Universidade Eduardo Mondlane.
	- Possoo uma formação geral do nível básico - 10ª + 3 anos. Formei-me no Instituto de Formação de Professores de Angónia, em 2007. Sou finalista do curso de Licenciatura em LSM na Faculdade de Educação na Universidade Eduardo Mondlane.
	- Possoo uma formação geral do nível básico - 6ª + 1. Formei-me no Centro de Formação de Professores Primários de Chicupe-Inhambane, em 1984. Possoo também uma formação superior, em Ensino de Inglês, pela Faculdade de Letras da Universidade Pedagógica-Maputo.
	- Possoo uma formação do nível básico - 10ª + 1 ano. Formei-me no Instituto de Formação de Professores da Matola, em 2010. Sou finalista do curso de Licenciatura em LSM na Faculdade de Educação na Universidade Eduardo Mondlane.
C3 - Formação específica ou capacitação em matéria de EB para pessoas surdas	- Não tenho nenhuma formação específica em matérias de EB para crianças surdas. Todavia, beneficiei-me de uma capacitação, que teve a duração de 2 semanas, organizada pelo Departamento de Educação Especial do MINEDH. Nesta capacitação foram abordados temas sobre metodologias do ensino de LSM e do sistema de escrita braille.
	- Não possuo nenhuma formação específica em matérias de EB para crianças surdas. Contudo, beneficiei-me de uma capacitação, que teve a duração de 4 semanas, organizada pelo projecto-piloto de educação de surdos, do Departamento de Educação Especial do MINEDH. Nesta capacitação foram abordados assuntos relacionados com a metodologia do ensino de LSM a crianças surdas, vocabulário de LSM e cultura surda.
	- Não possuo nenhuma formação específica em matérias de EB para crianças surdas. Beneficiei-me apenas de algumas capacitações de curta e longa duração, durante 3 anos, organizadas pelo Departamento de Educação especial do MINEDH. Nestas capacitações foram abordados diversos temas relacionados com a surdez, datilologia, vocabulário e formação de frases em LSM, marcação do género e número em LSM.

	<p>- Não possuo nenhuma formação específica em matérias de EB para crianças surdas. Beneficiei-me apenas de uma capacitação, que teve a duração de 1 semana, de 9 a 10 de Agosto de 2020, organizada pelo Departamento de Educação Especial do MINEDH, em coordenação com o INDE e com o Instituto de Ensino à Distância (IEDA). Nesta capacitação foram abordados temas relacionados com a produção de vídeo-aulas para alunos com deficiência auditiva e/ou com deficiência mental e metodologia adaptada para aquisição de técnicas de enquadramento nas câmaras de filmagens.</p>
C4 - Eficácia da modalidade de ensino adaptada para crianças surdas em Moçambique	<p>Sim, acho eficaz porque as crianças têm a possibilidade de aprender em Português e LSM e isso ajuda-as a adquirir competências nas duas línguas.</p>
	<p>- Sim, porque as crianças surdas necessitam de atendimento educativo especial. Um curriculum adequado.</p>
	<p>- Sim acho eficaz porque é o método aprovado e que melhor se adequa a nossa realidade</p>
	<p>- Sim acho, porque este é o único meio que temos para nos comunicar com este grupo alvo.</p>
C5 - Vantagens da modalidade de ensino adaptada para crianças surdas em Moçambique	<p>- As crianças aprendem na língua que têm domínio, uma vez que se trata de crianças surdas e só sabem se comunicar usando a LSM.</p>
	<p>- Melhoria de PEA. Garantia do melhor aproveitamento pedagógico.</p>
	<p>- Traz autonomia para o aluno</p>
	<p>- Contribui em grande escala pois permite uma maior interacção professor-aluno e aluno-aluno</p>
C6 - Apreciação geral	<p>- Melhorar o material didáctico para o ensino de crianças surdas como forma de trazer a realidade para a sala de aula através de materiais concretizadores como vídeos e cartazes.</p>
	<p>- Que se enquadre o professor devidamente formado em LSM, empregue professores Surdos no ensino básico e de LSM.</p>
	<p>- Se houvesse um manual direccionado a toda a população surda, assim como alfabetizar aqueles que não têm a oportunidade, em cada distrito houvesse um núcleo direccionado, isto porquê a maior parte das crianças percorre longas distâncias para encontrar uma escola especial que é única.</p>
	<p>- Gostaria que se introduzissem materiais áudio visuais para as aulas de LSM</p>

Como se pode observar, a tabela 13 evidencia as percepções dos professores sobre a prática educativa da EB adaptada para crianças surdas na fase inicial de escolaridade. Deste modo definimos as categorias relativas à eficácia da modalidade de ensino adaptada para crianças surdas em Moçambique (C4) e às vantagens da modalidade de ensino adaptada para crianças surdas em Moçambique (C5). Em relação à primeira categoria (C4), os professores

apresentam posições convergentes. São unânimes em reconhecer a eficácia que a modalidade de EB tem para crianças surdas. Destacam o facto de as crianças poderem aprender em LSM e Português na modalidade escrita. Quanto à segunda categoria (C5), destacam as múltiplas vantagens que a modalidade de EB tem na aprendizagem de crianças surdas: utilização da L1 da criança como meio de ensino para a aprendizagem das matérias e maior abertura nas interacções entre professor-aluno e aluno-aluno. Adicionalmente, Machado (2001) defende que é através das interacções com as outras pessoas, que as crianças surdas têm a possibilidade de se expressarem e de participarem da produção cultural da sua espécie e, ao mesmo tempo, internalizarem os significados e as formas de acções sobre o mundo elaborado socialmente. Por conseguinte, as interacções poderão ser mais produtivas se tomarmos em linha de conta os modelos e programas a serem implementados para a educação de crianças surdas. Neste contexto, os modelos devem permitir que as crianças surdas consigam estabelecer interacções entre professor-aluno e aluno-aluno, e que sejam capazes de utilizar a L1 como meio de instrução. Nestas circunstâncias, o modelo que se mostra mais adequado é o de manutenção, porque tem por finalidade desenvolver a L1 da criança e o uso da língua maioritária. Neste modelo não se verifica a perda ou o prejuízo da L1 das crianças (HORNBERGER, 1991). Em relação aos programas, importa referirmos que existem alguns que podem contribuir para uma maior abertura nas interacções. Temos a destacar, por exemplo, os programas de imersão, manutenção/língua de herança, duas línguas e o modelo de EB regular. Os referidos programas podem ser utilizados para a educação de crianças surdas na fase inicial de escolaridade e que aprendem em Português, na modalidade escrita, e LSM. Alguns desses programas promovem as formas fortes do bilinguismo e de biliteracia, na medida em que tomam em consideração não só o bilinguismo mas também a alfabetização nas duas línguas ou biliteracia (BAKER, 2001). Estes programas, quando devidamente, implementados, poderão também contribuir para o enriquecimento das interacções das crianças surdas.

Tabela 14. Percepções dos membros da Direcção da Escola sobre o impacto do EB para crianças surdas

Categorias: D1 - D4	Gestores de educação (membros da Direcção da Escola)
D1 - Desafios que a escola enfrentou ou continua a enfrentar desde a implementação da modalidade de EB	- Como gestor, sempre transformei os meus desafios em oportunidades para melhorar mais a qualidade de ensino e aprendizagem de crianças surdas. Um dos grandes desafios tem a ver com a formação de professores para lidar com a educação de crianças surdas. Nesta escola, muitos professores estão ainda a frequentar o curso de licenciatura em LSM na UEM.

	- Produção de materiais adaptados ao ensino de alunos surdos, como por exemplo a produção do dicionário e padronização de língua de sinais, gramática de LSM.
D2 - Avaliação da modalidade de EB adaptada para crianças surdas desde a sua implementação	- Nesta modalidade de EB temos tido bons resultados e satisfatórios. - Não existe uma modalidade de ensino básico específica para alunos surdos. Porém, os professores fazem uma adaptação tendo em conta os objectivos de cada nível, os conteúdos e as metodologias de ensino.
D3 - Eficácia da modalidade de EB adaptada para crianças surdas em Moçambique	- Sim, é eficaz. Porque é dela que melhor se consegue ensinar os nossos alunos e temos adquirido resultados plausíveis. - Penso que sim porque ajuda as crianças surdas a desenvolver a LSM e a LP na modalidade escrita.
D4 - Apreciação geral	- Proponho que se leccione a LS no ensino formal como outras línguas, neste caso nas áreas de formação e ao nível superior - Formação específica dos professores para o ensino de alunos com NEE Auditivas.

No caso dos gestores de educação foram elencadas as categorias relativas aos desafios que a escola enfrentou e continua a enfrentar desde a implementação da modalidade de EB (D1), à avaliação da modalidade de EB desde a sua implementação (D2) e à eficácia da modalidade do EB adaptada para crianças surdas em Moçambique (D3).

Em relação a categoria D1, são unânimes em considerar a falta de professores qualificados para a educação de crianças surdas e a disponibilidade de meios didácticos apropriados para o ensino de alunos surdos. Este facto poderá não contribuir para o desenvolvimento cognitivo e linguístico, académico, da personalidade e da inclusão escolar de crianças surdas. Sabe-se que muitos professores em exercício e alguns gestores de educação possuem uma formação geral para a educação de crianças ouvintes e têm o Português e/ou LB como L1. O ideal, tal como defende Gonçalves (2005), seria que os profissionais fossem conhecedores da L1 de crianças surdas, de modo a transferirem a sua forma de estruturar o pensamento em linguagem pura, isenta de desvios. Ademais, deveriam ser a personificação da língua, da cultura, de valores e de crenças inerentes à comunidade, constituindo-se num modelo que permite às crianças surdas visualizar o futuro de forma mais concreta e impondo uma imagem de êxito intelectual e social. Providos destes conhecimentos, os referidos profissionais estariam em condições de utilizar métodos que se compadecem com a modalidade de EB para crianças surdas. Este facto, conforme refere Quadros (2004), faz com que muitas crianças surdas sejam alfabetizadas através de métodos inadequados que, na sua maioria, são utilizados para a educação de crianças ouvintes que têm o Português como L1. São métodos que inibem o desenvolvimento da L1 das crianças

surdas e que, na opinião de Reginaldo (2021), resultam da falta de conhecimentos de princípios básicos da inclusão escolar.

No que concerne à categoria D2, os gestores de educação apresentam pontos divergentes. Destacam a importância que a modalidade de EB tem na aprendizagem de crianças surdas e acreditam na existência de outras modalidades de ensino que podem ser utilizadas na educação destas crianças. A falta de consonância está subjacente ao fraco domínio da filosofia que regula a modalidade de EB para crianças surdas. Sabe-se que a educação bilingue para crianças surdas preconiza a utilização da L1 dos educandos como um meio de instrução e da língua oficial do país como ponte para a aprendizagem da modalidade escrita. Acontece, porém, que muitas crianças surdas ingressam na escola sem a sua L1 consolidada, pelo facto de serem provenientes de famílias ouvintes. Neste contexto, admitimos a possibilidade de a modalidade de EB adaptada ser inadequada para a educação de crianças surdas que entram na escola e aprendem os primeiros rudimentos de literacia e numeracia em Português, na modalidade escrita, e LSM. Diminui não só a probabilidade de desenvolvimento de um bilinguismo pleno, mas também aumenta o risco de as crianças surdas poderem desenvolver um bilinguismo fictício/imaginário (cf. capítulo I).

No que diz respeito à categoria D3, os gestores de educação apresentam pontos convergentes. Destacam o papel da L1 das crianças como meio de instrução. Além disso, consideram a modalidade de EB eficaz, pois ajuda as crianças a desenvolver a LSM e LP na modalidade escrita. Este posicionamento revela também o fraco domínio da filosofia subjacente ao EB para crianças surdas, tal como afirmámos acima. No nosso entender, a referida modalidade seria eficaz se tivesse sido concebida à luz da filosofia da educação bilingue para crianças surdas. Note-se que uma verdadeira educação bilingue deve permitir que as crianças tenham acesso a duas línguas e duas culturas. Pressupõe, tal como advoga Ferreira-Brito (1993), a utilização da LS como meio de instrução na sala de aulas e da LP na modalidade escrita pelo facto de o canal de aprendizagem de crianças surdas ser de natureza visual. Esta premissa pode ser fundamentada com a hipótese defendida por Fasold (1982), segundo a qual o uso da L1 da criança como meio de instrução constitui não só um sistema de sinais significativos que funciona automaticamente na sua mente para a expressão e compreensão, mas também como um meio de identificação entre os membros da comunidade à qual a criança pertence. No entanto, tal não acontece porque a modalidade de ensino adaptada para crianças surdas foi concebida segundo os princípios de EB para crianças ouvintes. Conforme antes nos referimos, aquando da introdução da referida modalidade, as entidades do MINEDH não tomaram em consideração os princípios básicos

que justificam a utilização da L1 de crianças surdas como meio de instrução. Por conseguinte, a modalidade de EB adaptada constitui uma autêntica violação do direito da criança à educação na sua L1 e não contribui para o desenvolvimento cognitivo, linguístico, da personalidade e para a melhoria do desempenho escolar de crianças surdas.

Tabela 15. Percepções dos técnicos do MINEDH sobre o EB para crianças surdas no contexto moçambicano

Categorias: T1 - T5	Técnicos do MINEDH (departamento de educação especial)
T1 - Desafios que o MINEDH enfrentou aquando da implementação da modalidade de EB para crianças surdas	<p>- Formar professores em LS, identificação das necessidades de aprendizagem, ritmo e estilos de aprendizagem e adaptar objectivos e/ou conteúdos; adquirir de materiais para a facilitar a mediação dos PEA de alunos com esta tipologia de deficiência; inclusão de alunos surdos em contexto de escola regular em turmas inclusivas; uso de uma língua não padronizada e nem descrita, entre outras</p> <p>- Formação de professores dotados de capacidades para lidar com a educação inclusiva.</p> <p>- Penso que um dos desafios que o MINEDH enfrentou aquando da implementação desta modalidade de ensino foi a capacitação de professores para atender as crianças com NEE; a sensibilização dos pais/encarregados de educação para mandar os seus filhos à escola.</p> <p>- Capacitação de professores para atender as crianças com NEE.</p>
T2 - Acções que o MINEDH tem vindo a desenvolver para apoiar os professores em exercício sem formação psicopedagógica para lidar com crianças surdas	<p>- Capacitação e identificação das necessidades de aprendizagem, metodologia específica para mediar os processos de ensino aprendizagem em contexto inclusivo e especial; padronização da LSM, com envolvimento da ASUMO e UEM; produção de uma Estratégia para intervir de forma integrada nos diferentes tipos de necessidades educativas especiais para a promoção da transformação da escola regular em inclusiva.</p> <p>- Capacitações aos professores em exercício ao nível nacional (escolas, centros de recursos, centros regionais e outros).</p> <p>- Promoção de um sistema inclusivo, eficiente e eficaz que responda às necessidades do desenvolvimento humano; capacitação dos professores para atender as crianças com NEE</p> <p>- Capacitações e aperfeiçoamento de professores em exercício em matéria de EB para crianças surdas.</p>
T3 - Avaliação da modalidade de EB adaptada para crianças surdas desde a sua implementação	<p>- Houve uma ligeira evolução no EB, visto que se está a passar da comunicação total para um período de transição rumo bilinguismo com um movimento de ajustamento de instrumentos e práticas que nos dão alguma esperança de que o processo de ensino de surdos no contexto da inclusão vai ser transformado paulatinamente, formação de professores num paradigma inclusivo como é o caso do curso de formação inicial de 12ª classe + 3 anos.</p> <p>- Faço uma avaliação positiva. Penso que esta modalidade de ensino beneficia a todas as crianças, particularmente as crianças com NEE. Com esta modalidade, as crianças têm a oportunidade de aprender na sua L1</p>

	<p>- É uma boa iniciativa, pois tende a valorizar e explorar o conhecimento de base que as crianças têm ou trazem consigo no seu dia-a-dia.</p> <p>- Faço uma avaliação positiva na medida em que proporciona as crianças surdas a oportunidade de aprender em Português e LSM.</p>
T4 - Eficácia da modalidade de EB adaptada para crianças surdas em Moçambique	<p>- Ainda não é eficaz porque se usa a LP para ensinar a língua de sinais. A LP é L2 para alguns surdos e estrangeira para a maioria destes alunos, que muitas vezes vivem isolados dentro das suas próprias famílias e da sua comunidade ouvintes. Todavia ainda não é dada como disciplina para que os surdos conheçam a sua língua natural.</p> <p>- Acho que sim, conforme referi no ponto anterior.</p> <p>- Acredito que sim, pois muitas crianças que entram para o ensino básico têm a língua local como L1. Daí que faz muita diferença nas classes iniciais ao aprenderem na sua L1.</p> <p>- Considero eficaz sob ponto de vista do PEA. Todavia, ainda é necessário intensificar as estratégias de capacitação de professores em matérias de EB para a educação de crianças surdas.</p>
T5 - Apreciação geral	<p>- O MINEDH prevê um processo de transformação da escola regular em escola inclusiva de modo a responder as necessidades de aprendizagem de todos os alunos com NEE com enfoque naquelas que decorrem de deficiência intelectual, sensorial e transtornos de desenvolvimento. Prevê-se na Estratégia da Educação Inclusiva e Desenvolvimento da Criança com deficiência 2020-2029 a criação de um sistema nacional de referenciação e gabinetes de apoio integrado à inclusão nas escolas inclusivas de referência para alunos com deficiência sensorial e/ou transtornos de desenvolvimento.</p> <p>- Penso que todos os alunos deveriam ter acesso ao dicionário de LSM. Este dicionário deveria ser de distribuição gratuita em todas as escolas do país.</p> <p>- A educação de crianças surdas em Moçambique ainda está muito distante de ser concretizada, pois existe vários indicadores e pesquisas que mostram o quão ela precisa de muita luta para o alcance dos objectivos. Ainda há muito por fazer com vista a materialização desta modalidade de ensino no país.</p> <p>- O MINEDH deve intensificar o processo de educação de crianças surdas em Moçambique em todas as instituições de ensino, promover seminários e capacitações em matérias sobre a educação inclusiva.</p>

Na tabela 15 foram elencadas as categorias relativas a desafios que o MINEDH enfrentou aquando da implementação da modalidade de EB para crianças surdas (T1), acções que o MINEDH têm vindo a desenvolver para apoiar os professores em exercício sem formação psicopedagógica para lidar com crianças surdas (T2), avaliação da modalidade de EB adaptada para crianças surdas desde a sua implementação (T3) e sobre a eficácia da modalidade de EB adaptada para crianças surdas em Moçambique (T4).

Em relação à categoria T1, os gestores da educação apresentam pontos convergentes. São unânimes em considerar a formação de professores dotados de capacidades para atender as crianças surdas, aquisição de materiais adequados para facilitar a mediação do PEA de crianças surdas. No que concerne à categoria T2, destacam a capacitação dos professores em exercício, ao nível nacional (escolas, centros de recursos, centros regionais e outros), em matérias sobre a educação bilingue para crianças surdas, metodologias específicas para mediar o PEA de crianças surdas em contextos exclusivo e especial, intercâmbio com a ASUMO e UEM com vista à padronização da LSM. Quanto à categoria T3, os gestores fazem uma avaliação positiva da modalidade de EB adaptada para a aprendizagem de crianças surdas. Consideram a oportunidade que as crianças surdas têm em aprender na sua L1 e em Português. No que toca à categoria T4, os gestores têm opiniões diferentes. Alguns consideram a modalidade de EB eficaz para a aprendizagem de crianças surdas. Outros consideram-na ineficaz, pelo facto de servir-se da LP para a aprendizagem da LSM. Justificam-se pelo facto de a LP constituir L2 e/ou estrangeira para muitos alunos surdos. De facto, a modalidade de EB para crianças surdas é ineficaz porque foi concebida segundo os princípios de EB para as crianças ouvintes. Aqui, vale recordar que o referido princípio estabelece que “quando o aluno tiver adquirido habilidades cognitivas e linguísticas na L1, e quando tiver as habilidades básicas de comunicação na L2, pode transferir todas as habilidades cognitivas e linguísticas para a L2” (INDE, 2003, p. 130). Deste modo, torna-se difícil considerar a eficácia desta modalidade de ensino porque muitas crianças surdas ingressam na escola com a sua L1 menos desenvolvida. Nestas circunstâncias, muitas destas crianças dificilmente poderão demonstrar capacidade suficientes para poderem transferir as habilidades cognitivas e linguísticas da L1 para L2. Esta situação deveria ter sido evitada se as entidades do MINEDH tivessem observado a existência de profissionais com qualificações adequadas para atender às necessidades de crianças surdas que iniciam a aprendizagem formal em Português, na modalidade escrita, e LSM.

Relativamente ao intercâmbio entre ASUMO, UEM e outras comunidades é deveras importante para a padronização da LSM. Para o efeito, temos a destacar a utilização do Dicionário da LSM (NGUNGA *et al.*, 2013) como um recurso didáctico válido para a harmonização das diferentes variantes desta língua praticadas em todo o País. Ainda, como um instrumento que contribui para o desenvolvimento linguístico, que se repercuti na intelectualização da LSM como meio de comunicação entre os surdos e os ouvintes. Portanto, é imperioso que o intercâmbio aconteça porque em muitas “comunidades surdas

se podem encontrar variantes gestuais para significar o mesmo conceito” (NIZA, 1995, p. 6).

Tabela 16. Percepções dos actores socioculturais sobre a EB para crianças surdas

Categorias: PM1 - PM3	Pais/encarregados de educação	Membros do agregado familiar
PM1 - Educação das crianças surdas na EEE <i>Hlupheko</i>	- Aqui nesta escola ele está a estudar bem. Já conhece alguns sinais e nós aprendemos com ele. Tenho certeza que ainda vai estudar muitas coisas.	- Desde que começou a estudar na escola especial, a educação dele mudou. Consegue conversar com todos. Quando vai a minha casa consegue brincar com os primos e com os amigos dos primos. Antes de começar a estudar era muito nervoso e preferia ficar sozinho
	- É boa. Ajuda muito a ele a saber ler e escrever.	- Noto uma grande diferença em relação aquilo que era antes de começar a estudar. Depois de ingressar na 1ª classe, e agora que está na 2ª classe, começou a mudar. Tornou-se um menino social, que gosta de brincar com todos. Apesar de os primos não conhecerem a LSM, eles conseguem brincar muito bem com ele, usando alguns gestos e a oralização. Isto não acontecia antes de começar a estudar na escola especial.
	- Estou a gostar. Noto uma grande mudança desde que ela começou a estudar aqui nesta escola. Está aprender muito bem. Consegue usar a LSM quando se comunica com os colegas na escola e ensina a todos aqui em casa.	- A educação dela mudou. Ela agora está na 3ª classe e consigo ver que avançou muito. O comportamento dela mudou e mostra-se muito alegre. Tem muitas amigas. Às vezes vem a minha casa com as amigas e juntam-se com os meus filhos e começam a brincar. Ela gosta de ser professora e ensinar os outros. Improvisam um quadro e usam carvão para escrever e ler algumas letras, palavras e fazer desenhos. Posso dizer que estudar na escola especial ajudou muito porque brinca com todos.
	- O meu filho melhorou muito o uso de LSM e o comportamento.	- Ele tornou-se um menino alegre, simpático e muito respeito. Agora passa muito tempo na minha casa a brincar com os primos e com os amigos dos primos. Consegue sair da casa dele, entra no autocarro e vem até a minha casa. Percebo que a escola especial está ajudar muito na educação e na formação dele. Vou ficar muito feliz se, depois de

		concluir a 5ª classe, ele conseguir uma outra escola igual para poder continuar com os seus estudos.
PM2 - Desempenho da criança surda desde que começou a estudar em Português e LSM.	- Nota-se uma evolução. Ele consegue fazer alguns sinais, escrever as vogais, ler algumas palavras, escrever os números naturais de 1 a 100, fazer algumas contas simples. Ele está com muita vontade de aprender. Mas se a escola tivesse condições de internamento seria uma grande ajuda para os pais e para as próprias crianças. As crianças poderiam estar sempre juntas e praticar a LSM. Para os pais seria uma grande ajuda porque a escola localiza-se aqui na cidade e muitos não conseguem suportar as despesas do transporte escolar para as crianças.	- Aumentou a sua capacidade de comunicar-se aqui em casa. Já sabe escrever as palavras e os números e ele também usa os sinais para comunicar-se com os membros de casa.
	- Ele melhorou muito o uso de sinais e a comunicação, consegue ler, escrever, contar algumas histórias e contar números naturais.	- Mostra-se responsável, não é agressivo, consegue comunicar-se com todos, ler e escrever.
	- Ela consegue utilizar os sinais para as coisas que precisa. Consegue ler pequenos textos. Noto que ela está a desenvolver muito o Português e a LSM.	- Está a aprender muitas coisas. Agora consegue comunicar-se um pouco em sinais conosco e com os seus amigos.
	- Demonstra melhoria no uso de LSM e também já sabe ler e escrever.	- Mudou muito a maneira de ser e estar; melhorou a comunicação conosco, apesar de não conhecermos bem a LSM.
PM3 - Vantagem da modalidade de ensino em Português e LSM.	- Acho que sim, porque as crianças aprendem em Português e LSM. É uma modalidade que ajuda as crianças a desenvolver as duas línguas ao mesmo tempo. Os conhecimentos que elas adquirem em Português e LSM vão ajudar na sua integração na sociedade. Mas gostaria de pedir para ensinar-nos a LSM porque não conseguimos ajudar as crianças quando voltam para casa com os trabalhos da escola. Nós, os pais das crianças, não conhecemos a LSM. Assim temos muitas dificuldades em ajudarmos as crianças.	- Ajuda na melhoria da comunicação da criança.
	- Sim, porque ele consegue comunicar conosco e vice-versa;	- Está a ser bem implementado. Ele já consegue usar sinais com os familiares.

	sente-se valorizado e não se mostra agressivo.	
	- Esta modalidade de ensino é boa para as crianças surdas. Deve continuar. As crianças conseguem aprender nas duas línguas.	- Esta modalidade de ensino ajuda muito porque ela aprende nas duas línguas.
	- Ajuda, sim, porque ele desenvolve a LSM.	- Tem ajudado muito. Consigo notar que ele está a evoluir. Esta modalidade ajuda muito porque aprende nas duas línguas.

Na tabela 16 foram definidas três categorias de análise. A primeira categoria é relativa à educação de crianças surdas na EEE *Hlupheko* (PM1), desempenho da criança surda desde que começou a estudar em Português e LSM (PM2), vantagem da modalidade de ensino em Português e LSM (PM3).

Na categoria PM1, os actores socioculturais apresentam pontos convergentes. As suas percepções enaltecem o papel da escola na educação dos seus educandos. Adicionalmente, evidenciam, entre outros aspectos, o desempenho escolar, desenvolvimento cognitivo, linguístico e da personalidade dos seus educandos. Evidenciam o facto de os seus educandos demonstrarem melhorias significativas no que tange ao uso de sinais, à capacidade interventiva e argumentativa. A faculdade comunicativa demonstrada por estas crianças revela o desenvolvimento da aprendizagem que, na perspectiva de Vygotsky, Lura e Leontiev (2010), depende das interacções e das relações interpessoais. Pode ser interpretado à luz da teoria sociocultural baseada na proposta de Vygotsky (1997) segundo a qual o aprendizado ocorre quando funções mentais determinadas biologicamente evoluem para funções mais complexas do nível superior. Numa primeira fase, as referidas funções ocorrem em colaboração com outros, por meio da interacção interpessoal, e depois são realizadas independentemente (SALLES *et al.*, 2004; SIQUEIRA, 2015). Apoiando-se em Vygotsky, Ellis (1999), considera o desenvolvimento como um processo fundamental do amadurecimento que depende das experiências interaccionais do indivíduo. Está associado a ZDP que, na opinião de Rosa (2013) representa um processo dinâmico e social, onde ocorrem diversos momentos da vida que alimentam novos desenvolvimentos potenciais e reais. Permite novos avanços do indivíduo em níveis superiores de desenvolvimento. Abre espaço para uma possível coabitação interactiva entre a aprendizagem e o desenvolvimento. Neste sentido, percebe-se que a aprendizagem ocorre no intervalo entre o conhecimento real e o conhecimento potencial.

Na categoria PM2, evidenciam ganhos decorrentes da aprendizagem em Português e LSM. Destacam a capacidade que as crianças surdas demonstram na comunicação com todos

os membros da família em LSM e na utilização do Português na modalidade escrita. A satisfação demonstrada por actores socioculturais seria enorme se fossem conhecedores da LSM. Isso poderia contribuir para o melhoramento das interacções no contexto familiar. Todavia, tal não acontece porque muitos pais/encarregados de educação das crianças surdas são ouvintes que não conhecem e nem dominam a cultura surda (ROCHA, 2012). Grosso modo, as interacções quotidianas que se estabelecem entre as crianças, amigos e com os pais/encarregados de educação no contexto familiar e comunitário são cruciais para o desenvolvimento de competências. Neste sentido podemos assumir que a presença de um adulto surdo mais experiente nas interacções sociais ajuda a criança surda a adquirir a língua de forma natural e a partilhar uma língua e um modo de viver comuns (COELHO, CABRAL e GOMES, 2005). Os adultos mais experientes, no contexto social, conforme referem Martins e Pimentel (2009), têm papel de estimular as crianças a apropriarem-se da linguagem com o objectivo de desenvolver o seu acervo lexical. Isso contribui para a elaboração de sentidos mais particularizados tendo em conta as vivências infantis, com significados mais abrangentes. Este facto constitui parte essencial da teoria sociocultural quando estiver vinculado ao conceito de interiorização, também designado por internalização por estes investigadores. Sabe-se que a interiorização permite que as crianças aprendam como abordar e resolver diversas situações em diversos contextos. Prepara as crianças para começarem a desempenhar as suas actividades sob orientação de outras pessoas e de forma independente.

Em relação à categoria PM3, os actores socioculturais consideram a modalidade de EB ideal para a aprendizagem de crianças surdas. Evidenciam o facto de as crianças surdas terem a possibilidade de aprenderem e desenvolver simultaneamente as duas línguas. Um dos exemplos que apresentam tem a ver com o aumento da sua capacidade comunicativa com os pais/encarregados de educação, irmãos e com todos os membros do agregado familiar. De facto, a convivência com as duas línguas no PEA permite que as crianças se envolvam em duas culturas. O entrosamento entre duas línguas-culturas traduz-se numa educação bicultural e contribui para o desenvolvimento intercultural, cognitivo, linguístico e da personalidade das crianças surdas. As pessoas biculturais, de acordo com Grosjean (2008), devem exibir a capacidade de participar activamente em diversas situações comunicativas de duas ou mais culturas, adaptar-se em função das circunstâncias comunicativas tendo em conta as culturas envolvidas e combinar os diferentes aspectos das culturas em questão. A conjugação destas três características poderá obrigar as pessoas surdas a mergulharem em diferentes aspectos que envolvem as duas línguas, quer na modalidade gestual quer na modalidade escrita.

A análise que acabamos de apresentar circunscreve-se aos resultados sobre a modalidade de EB adaptada para crianças surdas. A partir das percepções dos participantes da pesquisa, do trabalho do campo realizado no contexto familiar e comunitário e da análise de dados recolhidos constatámos que a referida modalidade de ensino não é adequada, porque foi concebida à luz dos princípios de EB para os ouvintes. A incompatibilidade na escolha da modalidade de ensino não se restringe ao contexto moçambicano. É extensiva a vários países africanos anglófonos e a outros que têm o Português como língua oral. Nos países africanos anglófonos, por exemplo, a educação de pessoas surdas foi marcada pela utilização de métodos de ensino semelhantes e da falta de infra-estruturas adequadas. Por exemplo, na África do Sul as crianças surdas eram encorajadas a utilizar o método oral e no Quênia eram obrigadas a utilizar o LG e a soletração. Na Etiópia, a educação de crianças surdas era desencadeada por meio da LS e do alfabeto manual, sem a observância das diferenças estruturais da língua Etíope. No Quênia havia falta de infraestruturas adequadas e disponibilidade de materiais didáticos para a educação de crianças surdas, salas de aulas com condições acústicas específicas para a aprendizagem de crianças surdas; poucas escolas observavam o processo de integração de crianças surdas em turmas regulares, etc.

Relativamente a países que têm a língua oral o Português, a educação de pessoas surdas foi marcada pela presença portuguesa. Todos os países dependiam de Portugal e era quem coordenava o sistema educativo. Nestas antigas colónias, a educação de pessoas surdas era desencadeada com base na LG de cada país, com traços salientes da LGP. Todavia, alguns desses países mostram um desenvolvimento linguístico acentuado em relação aos outros. É o caso de Angola que conseguiu uniformizar a LGA e criar um dicionário (digital e dactilografado). A experiência angolana deveria replicar em outros países que têm a língua oral o Português.

CAPÍTULO V
CONCLUSÕES, CONSTRANGIMENTOS E RECOMENDAÇÕES

CAPÍTULO V: CONCLUSÕES, CONSTRANGIMENTOS E RECOMENDAÇÕES

Neste capítulo damos conta das conclusões, constrangimentos e recomendações sobre a análise da modalidade de EB para crianças surdas na fase inicial de escolaridade. Para alcançarmos este objectivo começamos por apresentar as conclusões desta pesquisa e, de seguida, alguns constrangimentos que não nos permitiram observar as crianças surdas no contexto escolar. Finalmente, apresentamos algumas recomendações que possam ajudar o Departamento de Educação Especial do MINEDH a desenvolver algumas acções conducentes à melhoria da modalidade de EB recentemente introduzida no contexto moçambicano.

5.1. Conclusões

Nesta pesquisa analisámos a modalidade de EB adaptada para crianças surdas que ingressam na escola e, pela primeira vez, aprendem em Português, na modalidade escrita, e LSM. Para o efeito, descrevemos as modalidades de ensino utilizadas para a educação de crianças surdas no mundo, analisamos os modelos e programas de EB utilizados para crianças surdas no mundo e, em Moçambique, em particular, caracterizamos a percepção dos gestores de educação e actores socioculturais sobre a modalidade de ensino adaptada para a educação de crianças surdas no contexto moçambicano e reflectimos sobre o impacto da educação bilingue na vida social das crianças surdas. Para alcançarmos estes objectivos realizámos uma pesquisa de natureza qualitativa e de cunho etnográfico, consubstanciada por 3 (três) técnicas complementares entre si: a observação (de crianças surdas no contexto familiar e comunitário), as entrevistas (professores, gestores de educação e actores socioculturais) e a análise documental de documentos legais que regulam a educação de crianças surdas no mundo e, em Moçambique, em particular. Estas técnicas foram reforçadas com a elaboração de notas de campo e as anotações feitas durante as conversas informais com os participantes da pesquisa.

Uma das nossas preocupações consistia em descrevermos as diferentes modalidades de ensino utilizadas para a educação de crianças surdas no mundo e aferir a eficácia da modalidade adaptada para o contexto moçambicano. Com esta descrição pretendíamos perceber se as diferentes modalidades utilizadas para a educação de crianças surdas no mundo poderiam ser adaptadas para o contexto moçambicano ou não. Neste contexto, constatámos que, das várias abordagens metodológicas utilizadas no mundo, o nosso País adoptou o bilinguismo para a educação de crianças surdas. Todavia, os resultados da pesquisa revelam que o bilinguismo adaptado para o contexto moçambicano é ineficaz

porque foi concebido segundo os princípios de EB para os ouvintes. Nestas circunstâncias, contribui para o desenvolvimento de um bilinguismo imaginário para a comunidade surda e aditivo para a comunidade ouvinte.

Inquietava-nos também o aspecto relacionado com os modelos e programas utilizados para a educação de crianças surdas no mundo e, em Moçambique, em particular. Com os vários modelos e programas existentes no mundo pretendíamos compreender quais seriam os mais adequados para o contexto moçambicano. Relativamente a este aspecto constatámos que alguns modelos e programas de EB podiam ser utilizados para a aprendizagem de crianças surdas no contexto moçambicano. Em relação aos modelos, o ideal deveria ser o transicional se as crianças surdas ingressassem na escola com a sua L1 consolidada. Nestas circunstâncias, um modelo alternativo seria o de manutenção porque tem por finalidade a manutenção linguística, o fortalecimento da identidade cultural e afirmação dos direitos cívicos de grupos étnicos na sociedade. As crianças recebem a educação na sua L1 e na L2, com maior incidência na L2 (L1 → L2). Quanto aos programas de EB, constatámos que podiam ser utilizados alguns que promovem as formas fortes do bilinguismo e de biliteracia. Nestes programas a promoção de formas fortes de bilinguismo toma em consideração não só o bilinguismo mas também a alfabetização nas duas línguas ou biliteracia. Neste caso, Baker (2001) destaca os programas de imersão, manutenção/língua de herança, duas línguas e de EB regular. Estes programas, pelas suas características, podem ser aplicados para a educação de crianças surdas que aprendem os primeiros rudimentos de literacia e numeracia em Português e LSM.

Em relação ao quadro legal, pretendíamos perceber de que modo o mesmo se mostrava eficaz na educação de crianças surdas no mundo em geral e, em Moçambique. Da pesquisa feita constatámos que nem todas as crianças estão a beneficiar integralmente dos seus múltiplos direitos, nomeadamente o direito à educação, o direito à educação inclusiva e o direito à educação na sua L1. Em relação ao direito à educação concluímos que muitas crianças surdas não estão integradas na rede escolar, tal como indicam os dados do Censo Populacional de 2017 (cf. as tabelas 5 e 6). Quanto ao direito à educação inclusiva, concluímos que muitas crianças surdas não estão a usufruir deste direito porque o país ressentem-se da falta de infra-estruturas adequadas para a educação de pessoas surdas. Até ao momento, o país dispõe apenas de duas escolas especiais: uma na cidade de Maputo e a outra na cidade da Beira. São escolas que foram construídas no tempo colonial e eram destinadas às elites coloniais. As mesmas escolas foram alienadas pelo governo logo depois da independência nacional, a 24 de Julho de 1976. No que concerne ao direito à educação na

L1, concluímos que muitas crianças surdas não estão a beneficiar deste direito porque muitos profissionais em exercício nos diversos subsistemas de ensino não estão dotados de conhecimentos teóricos e competências metodológicas para lidar com a educação de crianças surdas na fase inicial de escolaridade e que aprendem em Português, na modalidade escrita, e LSM. Conforme antes nos referimos, os profissionais deveriam ser conhecedores da L1 e da cultura de crianças surdas de modo a facilitar o PEA e, conseqüentemente, transferir a forma de estruturar o pensamento em linguagem pura e sem nenhum desvio. Este facto faz com que os professores usem metodologias de ensino não adequadas para a educação de pessoas surdas e que inibem o desenvolvimento da L1 da criança surda.

Interessava-nos também aferir a percepção dos professores, gestores de educação e dos actores socioculturais no que concerne à modalidade do ensino adaptada para a educação de crianças surdas no contexto moçambicano. Neste ponto pretendíamos saber que avaliação era feita pelos nossos participantes no que diz respeito a modalidade do ensino recentemente introduzida no sistema educativo moçambicano. Em relação a este aspecto constatamos que os gestores de educação e os actores socioculturais apresentam pontos convergentes. Consideram a modalidade de EB eficaz, pois ajuda as crianças a desenvolver a LSM e LP na modalidade escrita. Todavia, julgamos não ser uma modalidade adequada para a educação de crianças surdas porque foi concebida segundo os princípios do EB para os ouvintes. O referido princípio estabelece que “quando o aluno tiver adquirido habilidades cognitivas e linguísticas na L1, e quando tiver as habilidades básicas de comunicação na L2, pode transferir todas as habilidades cognitivas e linguísticas para a L2” (INDE, 2003, p. 130).

Em relação à educação bilingue pretendíamos saber até que ponto esta modalidade poderia contribuir para o desenvolvimento linguístico e cognitivo de crianças surdas. Nestas circunstâncias, os resultados da pesquisa indicam que a modalidade de EB adaptada para o contexto moçambicano é inadequada para a aprendizagem de crianças surdas porque muitas crianças surdas ingressam na escola sem a L1 desenvolvida. Por conseguinte, não contribui para o desenvolvimento da capacidade cognitiva, linguística e da personalidade de crianças surdas, a melhoria do desempenho escolar e das aspirações pessoais e sociais na vida social das crianças. A partir das observações feitas às crianças surdas no contexto familiar e comunitário foi possível verificarmos que estas crianças comunicam-se com os pais, irmãos, amigos e com os restantes membros da família em LS, por gestos e, em alguns casos, em Português na modalidade escrita. Esta combinação demonstra o fraco domínio da LSM e pouca criatividade na produção de sinais. Além disso, percebemos que o desenvolvimento das interações no contexto familiar, tal como refere Vygotsky (2010), é mais produtivo

se a criança estiver exposta a novas aprendizagens, justamente na ZDP. Nesta zona, a criança poderá facilmente adquirir o que não seria capaz de fazer sem a colaboração de um adulto mais experiente. Neste contexto, Simões (2018) refere que é através do apoio dado por este adulto que, de certa forma, vai contribuir para o desenvolvimento linguístico e cognitivo e na educação de crianças surdas. Para que isso se efective dependerá de estímulos e informações que a criança vai receber a partir das interacções que partilha com o meio e com a sua relação com os adultos. Através destas interacções, a criança estará exposta à aprendizagem, à aquisição de conhecimentos e ao desenvolvimento de conceitos, habilidades e competências.

Conforme se pode perceber, ao longo desta investigação procurámos responder às questões de pesquisa, em consonância com os objectivos específicos a que nos propusemos. Neste sentido, a partir da aplicação dos instrumentos e das técnicas adoptadas para a recolha de dados conseguimos encontrar as respostas relativas às questões inicialmente formuladas.

5.2. Constrangimentos

Neste estudo, não foi possível explorar todos os contextos previamente definidos. Inicialmente pretendíamos fazer acompanhamento, no contexto escolar, familiar e comunitário, a 4 (quatro) crianças surdas que frequentavam diferentes níveis de escolaridade na EEE *Hlupheko*, localizada na cidade de Maputo. Todavia, não foi possível observar as crianças no contexto escolar pelo facto de o período programado para o efeito ter coincidido com a entrada em vigor do 1º Estado de Emergência em todo o território nacional, à Luz do Decreto Presidencial nº 11/2020, de 30 de Março. No contexto escolar, pretendíamos verificar como é que as quatro crianças interagem com as outras crianças durante o desenrolar das aulas e nos tempos livres (intervalos); em que circunstâncias/com que objectivo usam a LSM e a LP quando se comunicam com os professores e com outras crianças da mesma turma e de outras turmas.

Tal como referem Martins e Pimentel (2009), as interacções tomam como referência a ZDP, pois proporcionam um ambiente favorável no qual todos os intervenientes do PEA têm a possibilidade de falar, colocar hipóteses e chegar a conclusões que ajudam o aluno a sentir-se parte integrante deste processo. Têm lugar na sala de aulas, onde o professor detém o papel de articulador dos conhecimentos e todos os intervenientes tornam-se interlocutores válidos e parceiros na construção deste conhecimento. Deste modo, a valorização das interacções tornam o professor mediador do PEA, onde o aluno não só aprende com o professor, mas também com os colegas mais experientes. Neste

processo verifica a transmissão do conhecimento espontâneo para o científico, permitindo ao aluno apropriar-se não só do legado cultural, mas também da construção das funções psicológicas superiores e da elaboração de valores. Note-se que, grosso modo, os conhecimentos espontâneos, além de serem concretos, são também assistemáticos. Isto significa que as crianças não necessitam de alguém que lhes possa ajudar a construí-los. Constroem sozinhas nas relações diárias. Tornam-se sistemáticos e ganham significados mais concretos quando as crianças ingressam na escola.

Apesar de ter sido autorizado pelo Comité Institucional de Bioética em Saúde da Faculdade de Medicina/Hospital Central de Maputo (CIBS FM&HCM) a realizar a pesquisa (cf. anexos 1 e 2) na EEE *Hlupheko* (cf. anexo 3), não foi possível observar as interações entre a criança-professor-criança devido à situação imposta pela COVID-19. A Direcção da Escola tinha-nos autorizado a realizar a recolha de dados de 16 de Março de 2020 a 19 de Junho de 2020. Este período coincidiu com a entrada em vigor do 1º Estado de Emergência em todo o território nacional, à Luz do Decreto Presidencial n.º 11/2020, de 30 de Março, com a duração de 30 dias. (cf. anexo 6). O artigo 3, número 1, alínea *c* deste Decreto, estabelecia a suspensão das aulas em todas as escolas públicas e privadas, desde o ensino pré-escolar até ao ensino universitário.

Terminado o 1º Estado de Emergência, foram emitidos outros Decretos Presidenciais que prorrogavam as prorrogações dos Estados de Emergência subsequentes e que estabeleciam também a suspensão das aulas em todas as escolas públicas e privadas, desde o ensino pré-escolar até ao ensino universitário (cf. anexos 7, 8 e 9).

Conforme pode-se perceber, a promulgação dos Estados de Emergência e as sucessivas prorrogações impossibilitaram-nos não só de observar as interações na sala de aulas mas também o contacto directo com gestores de educação.

5.3. Recomendações

Esta pesquisa não esgota as possibilidades de discussões relevantes sobre a EB para crianças surdas que ingressam na escola e aprendem em Português, na modalidade escrita, e LSM. Nesta perspectiva gostaríamos que o nosso tópico fosse novamente estudado, de modo a verificar as relações entre a criança-professor-criança no contexto escolar. Além disso, achamos que as entidades do Departamento de Educação Especial do MINEDH deveriam levar a cabo algumas acções conducentes à melhoria da modalidade de EB recentemente introduzida no contexto moçambicano. Uma das acções tem a ver com a necessidade de se repensar na modalidade de ensino adaptada para a educação formal de crianças surdas. É

uma modalidade que se mostra ineficaz porque foi concebida segundo os princípios de EB para os ouvintes. Como consequência disso, contribui para o desenvolvimento de bilinguismo imaginário para a comunidade surda e aditivo para a comunidade ouvinte. É também importante repensar nos modelos e programas de EB porque alguns não se mostram adequados para a aprendizagem de crianças surdas no contexto moçambicano. No nosso entender, deveria ser um modelo de ensino que tem por finalidade desenvolver a L1 da criança e o uso da língua maioritária. Um modelo que privilegiasse o uso da L1 como pressuposto para a aprendizagem da língua maioritária, incluindo as regras da escrita. Há necessidade de criar condições para que as crianças surdas possam usufruir dos seus múltiplos direitos. A materialização destes direitos passa necessariamente pela construção, em todo o país, de infra-estruturas com condições adequadas para a educação de crianças surdas, observância rigorosa de indicadores estatísticos sobre as crianças surdas em cada província do País, abertura paulatina de CREI nas províncias onde estes centros ainda não existem, promoção de seminários e capacitações periódicas de modo a prover os professores em exercício, os pais/encarregados de educação e a comunidade em geral de conhecimentos de LS.

Por último, e não menos importante, é necessário ajustar a modalidade de EB porque mostra-se inadequada para a aprendizagem de crianças surdas, pois não contribui para o desenvolvimento da capacidade cognitiva, linguística e da personalidade de crianças surdas, a melhoria do desempenho escolar e das aspirações pessoais e sociais na vida social das crianças.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, D.; CABRAL, E.; FILIPE, I.; MORGADO, M. **Educação bilingue de alunos surdos - manual de apoio à prática**. Lisboa: Editora Cercica, 2009.

ALMEIDA, V. L. F; VAZ, H. M; CORREIA, I. S. C. A educação de surdos em Portugal: o sistema bilingue, o currículo e a docência no ensino da Língua Gestual Portuguesa. **Revista Educação Especial**, v. 32, p. 1-22, 2019.

ALVES DOS SANTOS, C. A. **Manual de Português L2 para alunos surdos - um contributo para o sucesso**. Dissertação (Mestrado em Estudos Editoriais) - Universidade de Aveiro, 2015.

AMADO, J.; SILVA, L. C. Os estudos etnográficos em contextos educativos. In: AMADO, J. (orgs). **Manual de investigação qualitativa em educação**. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra, 2014. p. 145-168.

AMARAL, M. A. Reflectindo sobre a reabilitação de surdos. **Revista Integrar**, n. 2, p. 25-29, 1993.

APPEL, R.; MUYSKEN, P. **Language contact and bilingualism**. London: Amsterdam University Press, 2005.

ARAGON, C. A.; SANTOS, I. B. Deficiência auditiva/surdez: conceitos, legislações e escolarização. **Educação, Batatais**, v. 5, n. 2, p. 119-140, 2015.

ASONYE, E.; BAMIDELE, J.; INI, B.; ARIBEANA, V.; PAUL, K.; ONYEDIZIRI, O. Documenting the indigenous nigerian sign language for deaf education: the need for deaf and signed language interpreters to be trained in sign linguistics. **Save the deaf & endangered language initiative-SDELI**. Nigeria: Ibadan, p. 1-24, 2018.

BAKER, C. **Foundation of bilingual education and bilingualism**. 3rd ed. Clevedon: Multilingual Matters, 2001.

BAPTISTA, M. **Educar e comunicar na surdez: duas faces do mesmo desafio**. Coimbra: Grácio Editor, 2012.

BAVO, N.; COELHO, O. Pertinência e urgência da língua de sinais (L1) e do Português (L2/LE) no currículo dos alunos surdos em Moçambique. **Revista e-curriculo, São Paulo-Programa de Pós-Graduação: Currículo-PUC/SP**, v. 17, n. 3, p. 909-932, 2019.

BAVO, N. A. C. N. **Políticas de inclusão e estratégias de ensino do Português para alunos surdos em turmas regulares Moçambicanas**, 2020. Tese (Doutoramento em Ciências de Educação) - Universidade do Porto, 2020.

BERNARDINO, E. L. **Absurdo ou lógico? os surdos e sua produção linguística**. Belo Horizonte: Editora Profetizando Vida, 2000.

BETTENCOURT, J. As pessoas surdas e a língua gestual - um testemunho. In: FERREIRA, V. A., FERNANDES, A. (orgs). **Gestuário da Língua Gestual Portuguesa**. Lisboa: Secretariado Nacional de Reabilitação, 1995. p. 19-21.

BONI, V.; QUARESMA, S. J. Aprendendo a entrevistar: como fazer entrevistas em ciências sociais. **Revista Electrónica dos pós-graduandos em sociologia política da UFSC**, v. 2, n. 1 (3), p. 68-80, 2005.

BOUTORA, L. **Les stratégies d'interprétation réfléchie en langue des signes française**. Paris: Université Paris VIII, 2002.

BUENO, J. G. S. A pesquisa educacional e a transformação das práticas escolares. In: DECHICHI, C.; CRISTINA DA SILVA, L.; COLABORADORES (orgs). **Inclusão escolar e educação especial: teoria e prática na diversidade**. Uberlândia: Edufu, 2008. p. 65-80.

CABRAL, E. Para uma cronologia da educação dos surdos. **Revista de Comunicação, APECDA-Porto**, n. 3, p. 35-53, 2005.

CAPUCHO, M. F. Língua, expressões linguísticas e diversidade cultural. In: MATOS, A. T.; LAGES, M. R.; PIMENTEL, M. C. (orgs). **Portugal: percursos de interculturalidade**. Lisboa: Paulinas Editora, 2008. p. 254-298.

CARMO, P. Aquisição de linguagem por crianças surdas - projeto São Tomé e Príncipe: emergência de uma Língua Gestual. In: XII congresso internacional e XVIII seminário nacional do INES - educação de surdos em países de Língua Portuguesa "Há línguas em português", 2013, **Anais ...**. Brasil: Rio de Janeiro, 2013.

CARVALHO, P. V. **Breve história dos surdos no mundo e em Portugal**. Lisboa: Surd'Universo, 2007.

CARVALHO, P. V. História da educação de surdos: o que dizem as fontes documentais. **Revista online da escola superior de educação do Instituto Politécnico de Setúbal**, v. 7, n. 1, p. 101-110, 2019.

CHIMBUTANE, F. O uso da língua materna como recurso no processo de ensino e aprendizagem de/em língua segunda. In: CHIMBUTANE, F.; STROUD, C. (orgs). **Ensino bilíngue em Moçambique**: reflectindo criticamente sobre políticas e práticas. Maputo: Editora Escolar, 2012. p. 75-104.

_____. Língua e educação em Moçambique: uma perspectiva sócio-histórica. In: GONÇALVES, P.; CHIMBUTANE, F. (orgs.). **Multilinguismo e multiculturalismo em Moçambique**: em direcção a uma coerência entre discurso e prática. Maputo: Alcance Editores, 2015. p. 35-76.

CHAMBAL, L. A. As políticas de inclusão escolar em Moçambique e a escolarização dos alunos com deficiências - uma trajetória de pesquisa. X Congresso Nacional de Educação - **Educere**, p. 16511-16526, 2011.

CHUMANE, S. **Educação bilíngue em Moçambique: valorização, desenvolvimento e manutenção das línguas e culturas locais**. Dissertação não publicada (Mestrado em Linguística) - Universidade Eduardo Mondlane, 2015.

CHUMANE, S.; MACIEL, C. M. A. Análise da modalidade de ensino bilíngue para a educação de crianças surdas em moçambique. **Revista Científica da Universidade Eduardo Mondlane**. Série: Letras e Ciências sociais, v. 2, n. 2, p. 111-120, 2021.

CHOMSKY, N. **Aspects of the theory of syntax**. Cambridge, Massachusetts: M.I.T. Press, 1965.

CICCONE, M. **Comunicação total**: introdução, estratégias a pessoa surda. 2^a ed. Rio de Janeiro: Cultura Médica, 1996.

COELHO, O.; CABRAL, E.; GOMES, M. C. A metacognição na surdez prélinguística: os testemunhos dos surdos. In: COELHO, O. (orgs). **Perscrutar e escutar a surdez**. Leça da Palmeira: Edições Afrontamento, 2005. p. 211-224.

CORREA, L. M. S. Aquisição da linguagem: uma retrospectiva dos últimos trinta anos. **D.E.L.T.A**, vol. 15, n. especial, p. 339-383, 1999.

CORREIA, F. S.; COELHO, O. Revolução de Abril, educação de surdos/as e ensino da filosofia: da deficiência à pertença cultural. **Revista educação, sociedade e culturas da Universidade do Porto**, n. 43, p. 107-124, 2014.

CORREIA, M. F. C. S. **E do gesto se faz mundo: aprender/ensinar filosofia em LGP**, 2017. Tese (Doutoramento em Ciências da Educação) - Universidade do Porto, 2017.

CRESPI, L. P. **La escritura y los sordos**: entre representar, registrar/grabar, describir y computar. Montevideo: Uruguay, 2020.

CRUZ, C. R. **Proposta de instrumento de avaliação da consciência fonológica, parâmetro configuração da mão, para crianças surdas utentes da língua de sinais brasileira**. Dissertação (Mestrado em Letras) - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul-PUCRS, 2008.

CUMMINS, J. A theoretical framework of bilingual special education. **Education - Exceptional Children**, v. 56, p. 111-119, 1989b.

CUMMINS, J. **Language, power and pedagogy**: bilingual children in the crossfire. Clevedon: Multilingual Matters, 2000.

DAMÁZIO, M. F. M. **Atendimento educacional especializado**: pessoa com surdez. Brasília: SEESP/ SEED/ MEC, 2007.

DELGADO-MARTINS, M. R. Gestuário - uma perspectiva linguística. In: FERREIRA, V. A., FERNANDES, A. (orgs). **Gestuário da Língua Gestual Portuguesa**. Lisboa: Secretariado Nacional de Reabilitação, 1991. p. 6-7.

DELGADO-MARTINS, M. R. Do gestuário à gramática da língua gestual portuguesa. In: FERREIRA, V. A., FERNANDES, A. (orgs). **Gestuário da Língua Gestual Portuguesa**. Lisboa: Secretariado Nacional de Reabilitação, 1995. p. 22-24.

DELGADO-MARTINS, M. R. Linguagem gestual: uma linguagem alternativa. In: FARIA, I. H.; PEDRO, E. R.; DUARTE, I.; GOUVEIA, C. M. G. (orgs). **Introdução à Linguística Geral e Portuguesa**. Lisboa: Editorial Caminho, 1996. p. 103-112.

DIAS, M. A. L. O Preconceito e os impasses da educação inclusiva. In: MARTINS, E., CÂNDIDO, R. M. (orgs). **Na Trilha da inclusão: deficiência, diferença e desigualdade na escola**. São Paulo: Alameda Casa Editorial, 2017. p. 39-56.

DIXON, W. N. The education of children who are deaf in africa - a personal view, pp. 1-11, 2011. Downloaded from the Resource Library at www.deafchildworldwide.info

DIZEU, L. C. T. B; CAPORALI, S. A. A língua de sinais constituindo o surdo como Sujeito. **Educ. Soc., Campinas**, v. 26, n. 91, p. 583-597, 2005.

ELLIS, R. **Learning a second language through interaction**. Studies in Bilingualism, 17. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, 1999.

FASOLD, R. **The Sociolinguistics of Society**. Oxford: Blackwell, 1982.

FERGUSON, C. A. Diglossia. **Word**, v. 15, p. 325-340, 1959.

FERNANDES, E.; CORREIA, C. Bilinguismo e surdez: A evolução dos conceitos no domínio da linguagem. In: FERNANDES, E. (orgs). **Surdez e bilinguismo**. Porto Alegre: Mediação, 2015. p. 1-25.

FERNANDES DE ABREU, M. C. B. Surdez na perspectiva socioantropológica e a proposta bilíngue de educação para surdos. **Educon, Aracaju**, v. 11, n. 1, p.1-10, 2017.

FERNANDES, R.; CARVALHO, J. Intérpretes de Língua Gestual Portuguesa, da formação à prática real. In: COELHO, O. (orgs). **Perscrutar e escutar a surdez**. Leça da Palmeira: Edições Afrontamento, 2005. p. 139-151.

FERREIRA-BRITO, L. Integração social do surdo. **Trabalhos em linguística aplicada**, n. 7, p. 13-22, 1986.

_____. Bilinguismo e surdez. **Trab. Ling. Apl.**, Campinas, n. 14, p. 89-100, 1989.

_____. **Integração social e educação de surdos**. Rio de Janeiro: Babel Editora, 1993.

FINGER, I. A Aquisição da linguagem na perspectiva behaviorista. In: QUADROS, R. M.; FINGER, I. (orgs). **Teorias de aquisição da linguagem**. 2ª ed. Florianópolis: Editora UFSC, 2013. p. 9-25.

FISHMAN, J. **The sociology of language**. Massachusetts: Newbury House Publishers, 1972.

FLICK, U. **Introdução à metodologia de pesquisa: um guia para iniciantes**. Porto Alegre: Penso, 2013.

FORTIN, M. F. **O Processo de investigação: da concepção à realização**. Loures: Lusociência, 1999.

FREIRE, S. H. S. L. M.; SILVA, M. G. F.; NOLASCO, M. O. Importância da língua materna (língua de sinais) na inclusão do aluno surdo. **Revista Includere**, v. 3, n. 1, p. 540-545, 2017.

FRIAS, E. M. A.; MENEZES, M. C. B. **Inclusão escolar do aluno com necessidades educacionais especiais: contribuições ao professor do ensino regular**, 2009. Monografia (Licenciatura em Educação Especial) - Universidade Estadual de Maringá, 2009.

FREIRE DE ALMEIDA, M. J. D. **A criança surda e o desenvolvimento da literacia**. Dissertação (Mestrado em Didáctica de Línguas) - Universidade de Aveiro, 2007.

FROMKIN, V.; RODMAN, R. **Introdução à linguagem**. California: Holt, Rinehart and Winston, Inc, 1993.

FUMEGALLI, R. C. A. **Inclusão escolar: o desafio de uma educação para todos?**, 2012. Monografia (Licenciatura em Educação Especial: Deficiência Mental e Transtornos e Dificuldades de Aprendizagem) - Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, 2012.

GARCÍA, O. Bilingual education. In: Coulmas, F. (eds). **The handbook of sociolinguistics**. Oxford: Blackwell, 1997. p. 405-420.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6 Ed. São Paulo: Atlas S. A, 2008.

GIROLETTI, M. F. P. **Aquisição da língua de sinais para surdo como L1**. Indaial: UNIASSELVI, 2017.

GOLDFELD, M. **A criança surda: linguagem e cognição numa perspectiva sociointeracionista**. 2ª ed. São Paulo: Plexus, 1997.

GOLDIN-MEADOW, S. When does gesture become language? A study of gesture used as primary communication system by deaf children of hearing parents. In: GIBSON, K. R; INGOLD, T. (eds). **Tools, language and cognition in human evolution**. Cambridge: Cambridge University Press, 1991. p. 63-85.

GOMES, C. A. V. A audição e a surdez. In: SEESP/MEC. (orgs). **Saberes e práticas da inclusão: desenvolvendo competências para o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos surdos**. Brasília: MEC, Secretaria de Educação Especial, 2006. p. 13-20.

GOMES, M. C.; ATAÍDE, A.; FALCÃO, A. A importância da mediação e da metacognição no desenvolvimento da criança surda. In: COELHO, O. (orgs). **Perscrutar e escutar a surdez**. Leça da Palmeira: Edições Afrontamento, 2005. p. 187-210.

GOMES, M.C. F. O panorama actual da educação de surdos. Na senda de uma educação bilingue. **Exedra**, n. 3, p. 59-73, 2010.

GOMES, M. C. F. **A reconfiguração política da surdez e da educação de surdos em Portugal: entre os discursos identitários e os discursos de regulação**, 2012. Tese (Doutoramento em Ciências da Educação) - Universidade do Porto, 2012.

GONÇALVES, V. B. **Aquisição da linguagem: diferença entre crianças ouvintes e crianças surdas**, 2015. Monografia (Bacharelato em Letras) - Universidade de Brasília, 2015.

GONÇALVES, V. T. A escola inclusiva e a oportunidade do virar da página na educação dos surdos. In: COELHO, O. (orgs). **Perscrutar e escutar a surdez**. Leça da Palmeira: Edições Afrontamento, 2005. p. 97-105.

GOVERNO DE MOÇAMBIQUE. **Lei nº 18/2018 do Sistema Nacional de Educação**. Maputo: Imprensa Nacional, 2018.

GROSJEAN, F. Living with two languages and two cultures. In: Parasnian, I. (eds). **Cultural and language diversity and the deaf experience**. Cambridge: Cambridge University Press, 1996. p. 1-15.

GROSJEAN, F. **Studying bilinguals**. New York: Oxford University Press Inc, 2008.

GUARINELLO, A. C. **O papel do outro no processo de construção de produções escritas por sujeitos surdos**, 2004. Tese (Doutoramento em Letras) - Universidade Federal do Paraná, 2004.

HARDY, S. T. Vygotsky's contributions to mentally healthy deaf adults. **Gallaudet University, Washington DC**, pp. 1-11, 1995.

HOFFMEISTER, R. Inclusão de pessoas surdas no processo de aprendizagem das famílias com crianças surdas. In: BISPO, M.; COUTO, A.; CLARA, M. C.; CLARA, L. (orgs). **O gesto e a palavra 2**. Lisboa: Editorial Caminho, 2009. p. 143-163.

HORNBERGER, N. H. Extending enrichment bilingual education: revisiting typologies and redirecting policy. In: García, O. (eds). **Bilingual education: focusschrift** in honor of Joshua A. Fishman. v. 1. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company, 1991. p. 215-234.

IBEH, J. U. Documenting indigenous nigerian sign language: The Role of S-DELI. **Save the deaf & endangered language initiative-SDELI**. JSAC-MPR, Gallaudet University: Washington DC, p. 1-22, 2018.

INDE. **Plano curricular do ensino: objetivos, política, estrutura**. Maputo, 2003.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTATÍSTICA (INE) (2017). **IV Recenseamento geral da população e habitação**. Maputo, 2017.

KARAGIANNIS, A.; STAINBACK, W.; STAINBACK, S. Inclusão: um guia para educadores. In: STAINBACK, S., STAINBACK, W. (orgs). **Fundamentos do ensino inclusivo**. Porto Alegre: Artmed, 1999. p. 21-34.

KARIMAS, C. E. C.; BUZA, A. G.; MANUEL, I. J. D. Integração e inclusão no sistema de educação de crianças com necessidade educativas especiais: estudo de caso na escola do ensino primário do Município de Belas. **Luanda: Universidade Óscar Ribas**, p. 1-13, 2017.

KARNOPP, L. B. Aquisição da linguagem por crianças surdas - investigações sobre o léxico. **Calidoscópico da Universidade do Vale do Rio dos Sinos**, v. 2, n. 1, p. 75-88, 2004.

KIYAGA, N. B.; MOORES, D. F. Deafness in sub-saharan africa. **American annals of the deaf**, v. 148, n. 1, p. 18-24, 2003.

KNOORS, H.; MARSCHARK, M. Language planning for the 21st century: revisiting bilingual language policy for deaf children. **Journal of deaf studies and deaf education**, v. 17, n. 3, p. 292-305, 2012.

KOVECSES, Z. **Metaphor in culture: universality and variation**. Cambridge: Cambridge University Press, 2005.

KRASHEN, S. **Principles and practice in second language acquisition**. New York: Pergamon Press Inc, 1982.

KUBASKI, C.; MORAES, V. P. O bilinguismo como proposta educacional para crianças surdas. IX Congresso Nacional de Educação - **Educere**, p. 1-7, 2009.

LACERDA, C. B. F. A prática pedagógica mediada (também) pela língua de sinais: trabalhando com sujeitos surdos. **Cadernos Cedes, Campinas**, ano XX, n. 50, p. 70-83, 2000.

LACERDA, C. B. F.; LODI, A. C. B. A inclusão escolar de alunos surdos: princípios, breve histórico e perspectivas. In: LACERDA, C. B. F.; LODI, A. C. B. (orgs). **Uma escola, duas línguas: letramento em Língua Portuguesa e língua de sinais nas etapas iniciais de escolarização**. Porto Alegre: Mediação, 2014. p. 7-32.

LANTOLF, J.; THORNE, S. L.; POEHNER, M. Sociocultural theory and second language development. In: PATTEN, B. V.; WILLIAMS, J. (eds). **Theories in second language acquisition**. New York: Routledge, 2015. p. 207-226.

LEESON, L. Signed languages in education in Europe - a preliminary exploration. **Council of Europe, Strasbourg Cedex**, p. 1-16, 2006.

LEWIS, D. R.; RACA, R.; BEVILACQUA, M. C. Identificação precoce da deficiência auditiva. **Revista distúrbios da comunicação, São Paulo**, v. 2, n. 3/4, p. 133-142, 1987.

LEWY, A. (Org). **Avaliação de currículo**. SP-Brasil: Editora Pedagógica e Universitária Ltda, 1979, p. 20-35.

LIMA, M. A. S. **Educação bilingue, identidades e culturas surdas: em busca de um norte em cruzeiro do Sul**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Amazonas, 2015.

- LIMA, M. S. C. **Surdez, bilinguismo e inclusão: entre o dito, o pretendido e o feito**, 2004. Tese (Doutoramento em Linguística Aplicada) - Universidade Estadual de Campinas, 2004.
- LOUREIRO, V. R. A política de inclusão escolar no Brasil: pensando o caso dos surdos. **Informativo técnico-científico do INES**, p. 12-18, 2006.
- MACEDO, A. R. R.; MATSUMOTO, A. S. Aquisição da língua de sinais: a Língua Portuguesa escrita por crianças surdas. **Soletras Revista do Departamento de Letras da FFP/UERJ**, n. 30, p. 207-220, 2015.
- MACHADO, P. C. A influência da linguagem viso-espacial no desenvolvimento cognitivo da criança surda. **Revista Linhas, Florianópolis**, v. 2, n. 2, p. 1-14, 2001.
- MACIEL, C. M. A.; CHUMANE, S. Quadro legal para a educação formal de crianças com dificuldades auditivas em Moçambique. In: MALOA, B. F. S.; FRANCISCO, Z. L.; SAPANE, B. M. e MATEUS, P. (orgs). **Actas do IIº Fórum Nacional de Educação, v. 1**. Universidade Pedagógica de Maputo: Editora Educar, 2018. p. 11-24.
- MACNAMARA, J. The bilingual's linguistic performance - a psychological overview. **Journal of Social Issues**, v. 23, p. 58-77, 1967.
- MANTOAN, M. T. **Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003.
- MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica**. 6ª ed. São Paulo: ATLAS, 2007.
- MARTINS, J. C.; PIMENTEL, L. S. L. **O fazer pedagógico: (re)significando o olhar do educador**. Rio de Janeiro: Wak Ed, 2009.
- MARTINS, M. Documentário sobre a língua de sinais da Guiné Bissau - língua gestual guineense. In: XII congresso internacional e XVIII seminário nacional do INES - educação de surdos em Países de Língua Portuguesa "Há línguas em português", 2013, **Anais ... Brasil: Rio de Janeiro**, 2013.
- MATEUS, M. H. M.; VILLALVA, A. **O Essencial sobre Linguística**. Lisboa: Editorial Caminho, 2006.

MAYER, C.; WELLS, G. Can the linguistic interdependence theory support a bilingual-bicultural model of literacy education for deaf students? **Journal of deaf studies and deaf education**, n. 1, p. 93-107, 1996.

MEDEIROS, D.; GRAFF, P. Bilinguismo: uma proposta para surdos e ouvintes. **Revista de educação do instituto de desenvolvimento educacional do Alto Uruguai - IDEAU**, v. 7, n. 16, p. 1-12, 2012.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA (MEC). **Plano estratégico de educação e cultura (PEEC) 2006-2010/11**. Maputo. 2006.

MILES, M. Locating deaf people, gesture and sign in african histories, 1450s-1950s. **Disability & society**, v. 19, n. 5, p. 531-545, 2004.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MINED). **Relatório de consultoria ao projecto “escolas inclusivas” em Moçambique**, 1998.

_____ **Plano Estratégico de Educação (PEE) 2012-2016**. Maputo.

_____ **Direcção de Planificação e Cooperação**. Maputo, 2019.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DESENVOLVIMENTO HUMANO (MINEDH). **Estratégia de educação inclusiva e desenvolvimento de crianças com deficiência - 2020-2029**. Maputo, 2018.

MORI, N. N. R.; SANDER, R. E. História da educação dos surdos no Brasil. **Seminário de pesquisa do PPE - Universidade Estadual de Maringá**, p. 1-16, 2015.

MOUSINHO, R.; SCHMID, E.; PEREIRA, J.; LYRA, L.; MENDES, L.; NÓBREGA, V. Aquisição e desenvolvimento da linguagem: dificuldades que podem surgir neste percurso. **Revista Psicopedagogia, Barra da Tijuca - Rio de Janeiro**, v. 25, n. 78, p. 297 - 306, 2008.

MOTTEZ, B. **Les Sourds existent-ils?** Paris: PUF-L'Harmattan, 2006.

NEVES, D. O.; MIRANDA, M. J. C. A criança surda e o desenvolvimento da linguagem. XIII Congresso Nacional de Educação - **Educere**, p. 988-1005, 2015.

NIZA, S. A. A língua gestual na educação dos surdos. In: FERREIRA, V. A., FERNANDES, A. (orgs). **Gestuário da Língua Gestual Portuguesa**. Lisboa: Secretariado Nacional de Reabilitação, 1995. p. 8-12.

NGUNGA, A. S. A. **O Papel das línguas moçambicanas na vida social, política e económica do País**. Maputo: Centro de Estudos Africanos - Universidade Eduardo Mondlane, 2008.

NGUNGA, A. A; NHONGO, N.; MOISÉS, L.; LANGA, J.; CHIRINZE, H., e MUCAVELE, J. **Educação bilingue na província de Gaza: uma avaliação de um modelo de ensino**. Maputo: Centro de Estudos Africanos - Universidade Eduardo Mondlane, 2010.

NOGUEIRA, A. S.; SILVA, I. R. Línguas em contato: o codeswitching como ferramenta empregada na prática linguística cotidiana de professores e suas implicações no contexto de ensino de alunos surdos. **Revista Colinereares**, v. 2, n. 1, p.134-158, 2014.

PAPA, F.; VIÉGAS, S. A. G.; ZAMOR, A. V.; GATO, E. E. M. B. Inclusão: uma mudança no olhar da comunidade escolar para a construção de uma escola melhor inclusiva. **CAPE - Boas Práticas na perspectiva da Educação Especial Inclusiva**, v. 1, p. 1-9, 2015.

PIMENTEL DE SOUZA, M. M. **Voando com gaivotas: um estudo das interações na educação de surdos**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Ceará, 2008.

PINHEIRO DA SILVA, A. I. P. **E se eu fosse s/Surda? O processo de categorização do mundo da pessoa s/Surda: a perspectiva da linguística cognitiva**, 2011. Tese (Doutoramento em Línguas e Literaturas Modernas) - Universidade Católica Portuguesa, 2011.

PINTO, J., COELHO, O. Será o *sign writing* um instrumento facilitador do acesso a um melhor desempenho linguístico do aluno surdo na Língua Portuguesa? In: COELHO, O. e KLEIN, M. (orgs). **Cartografias da surdez. Comunidades, línguas, práticas e pedagogias**. Porto: Edições Livpsi, 2013. p. 189-205.

PIOVESAN, J; OTTONELLI, J. C; BORDIN, J. B; PIOVESAN, L. **Psicologia do desenvolvimento e da aprendizagem**. 1ª ed. Santa Maria, RS: UFSM, NTE, 2018.

PIRES, E. M. **O sucesso escolar de alunos com surdez neurossensorial severo/profundo: a educação em tempos de inclusão/exclusão.** Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Católica de Goiás, 2008.

PIZZIO, A. L.; QUADROS, R. Q. **Aquisição da língua de sinais.** Florianópolis: Universidade de Santa Catarina, 2011.

PLANO QUINQUENAL DO GOVERNO. **Prioridades de desenvolvimento econômico e social do País (2015-2019).** Maputo: 4ª Sessão Ordinária do Conselho de Ministros, 2015.

POKER, R. B. Abordagens de ensino na educação da pessoa com surdez. **Libras a distância-UNESP**, p. 1-11, 2011.

PRODANOV, C. C.; CESAR DE FREITAS, E. **Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico.** 2ª ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

QUADROS, R. M. Libras IV. In: FARIA, E. M. B.; ASSIS, M. C. (Orgs). **Língua portuguesa e LIBRAS: teorias e práticas.** Brasil: Editora Universitária da UFPB, 2012. p. 10-61.

QUADROS, R. M. O paradigma gerativista e a aquisição da linguagem. In: QUADROS, R. M. e FINGER, I. (Orgs). **Teorias de aquisição da linguagem.** 2ª ed. Florianópolis: Editora UFSC, 2013. p. 26-49.

QUADROS, R. M.; SCHMIEDT, M. L. P. **Ideias para ensinar Português para alunos surdos.** Brasília: MEC, SEESP, 2006.

QUADROS, R. M. **Educação de surdos: aquisição da linguagem.** Porto Alegre: Artmed, 1997.

QUADROS, R. M. Educação de surdos: efeitos de modalidade e práticas pedagógicas. **EDUFSCar**, p. 1-15, 2004.

RAMOS, B. D. Audição fetal e neonatal. **Jornal de pediatria**, v. 70, n. 3, p. 136-137, 1994.

REGINALDO, J. S. A Educação inclusiva: perfil, avanços e desafios no contexto da implementação das estratégias das práticas educativas em Moçambique. Maputo: Universidade Pedagógica, p. 1-27, 2018.

REGINALDO, J. S. **Políticas e práticas de inclusão escolar em Moçambique: estratégias de atendimento educacional especializado no contexto da diversidade**, 2020. Tese (Doutoramento em Educação/Currículo) - Universidade Pedagógica, 2020.

REPÚBLICA DE MOÇAMBIQUE. **Constituição da República de Moçambique**. Maputo, 2011.

REPÚBLICA DE MOÇAMBIQUE. **Declaração dos Direitos da Criança Moçambicana, Resolução n. 23/79 de 28 de Dezembro**. Maputo, Imprensa Nacional, 1979.

RICHARDSON, R. J. **Pesquisa social: métodos e técnicas**. 3ª ed. São Paulo: ATLAS, 1999.

RINALDI, G. (Org). **Educação especial-Deficiência auditiva**. Brasília: MEC/SEESP. Série actualidades pedagógicas nº 4, 1997. p. 13-25.

ROCHA, M. A. W; MARCON, M. A. M. A aquisição da linguagem pela criança surda: um olhar reflexivo. **Afluente - Revista de letras e linguística, Dossiê especial**, p. 104-115, 2019.

ROCHA, V. L. S. **Língua Gestual Portuguesa (também) para alunos ouvintes numa EREBAS**. Dissertação (Mestrado em Ciências de Educação) - Universidade de Aveiro, 2012.

ROSA, D. G. **Educação e Surdez - em defesa da língua de sinais para a inclusão social dos surdos**, 2013. Monografia (Licenciatura em Pedagogia) - Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, 2013.

ROSSI, T. R. F. Um processo em direção ao bilinguismo. In: LACERDA, C. B. F.; NAKAMURA, H.; LIMA, M. C. (org). **Fonoaudiologia: surdez e abordagem bilingue**. São Paulo: Plexus, 2000. p. 99-102.

SACKS, O. **Vendo vozes. Uma viagem ao mundo dos surdos**. S. Paulo: Companhia de Bolso, 2010.

SALLES, H. M. M. L.; FAULSTICH, E.; CARVALHO, O. L.; RAMOS, A. A. L. **Ensino de Língua Portuguesa para surdos: caminhos para a prática pedagógica**. Brasília: MEC/SEESP, 2004.

SANCHES, I.; TEODORO, A. Da integração à inclusão escolar: cruzando perspectivas e conceitos. **Revista lusófona de educação**, v. 8, p. 63-83, 2006.

SANDER, M. E. **A Língua de sinais na sala de aula: um estudo com alunos surdos e ouvintes**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Maringá, 2010.

SANTANA, A. P. **Surdez e linguagem: aspectos e implicações neurolinguísticas**. São Paulo: Plexus Editora, 2007.

SANTOS, I. A Produção de Texto por Sujeito Surdo: uma análise da coesão sequencial. In: XII congresso internacional e XVIII seminário nacional do INES - Educação de surdos em Países de Língua Portuguesa “Há línguas em português”, 2013, **Anais ...** Brasil: Rio de Janeiro, 2013.

SANTOS, J. S. **A Terapia da fala na educação bilingue de alunos surdos**. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação - Educação e Surdez) - Universidade do Porto, 2011.

SANTOS OLIVEIRA, J. M. **A Língua Gestual Portuguesa como primeira língua da criança surda**. Dissertação (Mestrado em Comunicação Acessível) - Escola Superior de Educação e Ciências Sociais-Instituto Politécnico de Leiria, 2016.

SCHAFF, A. **Linguagem e conhecimento**. Coimbra: Livraria Almedina, 1964.

SCHMALINGS, C. **Maganar hannu: language of the hands. A descriptive analysis of Hausa sign language**, 1997. Thesis (Doctoral dissertation). Universität Hamburg, 1997.

SCHMALINGS, C. A for apple: the impact of Western education and ASL on the deaf community in Kano, Northern Nigeria. In: MONAGHAN, L. F. (eds). **Many ways to be deaf: international variation in deaf communities**. Washington, D.C.: Gallaudet University Press, 2003. p. 1-24.

SILVA DOS SANTOS, M. C. Uma teorização sobre a aquisição da linguagem dos surdos a partir da abordagem interacionista. **Universidade Federal de Santa Maria (UFSM)**, p. 1-10, 2008.

SILVA, R. Modificações nos parâmetros sub-lexicais dos primeiros gestos em LGP produzidos por crianças surdas. In: COELHO, O. e KLEIN, M. (orgs). **Cartografias da surdez. Comunidades, línguas, práticas e pedagogias**. Porto: Edições Livpsi, 2013. p. 19-41.

SILVA, L. S.; BASTOS, T. Pais ouvintes e filhos surdos: impasses na comunicação. **Entrelaçando - Revista eletrônica de culturas e educação da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB)**, n. 8, ano 4, p. 25 - 34, 2013.

SILVA, V. B. L. **As implicações do bilinguismo na educação de surdos**, 2011. Monografia (Licenciatura em Pedagogia) - Universidade de Brasília, 2011.

SIMÕES, C. C. C. **A estimulação precoce e a educação de surdos no município de Cabo Frio**. Dissertação (Mestrado em Estudos Profissionais Especializados em Educação: especialização em administração das organizações educativas) - ESE Politécnico do Porto, 2018.

SIQUEIRA, A. S. N. **Surdez, linguagem e educação: quem ouve o sujeito surdo?** Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Federal do Amazonas, 2015.

SKLIAR, C. Abordagens socioantropológicas em educação especial. In: SKLIAR, C. (org). **Educação e exclusão**. Cadernos de Aatoria. Porto Alegre: Mediação, p. 53-105, 1997a.

SKLIAR, C. **La educación de los sordos: una reconstrucción histórica, cognitiva y pedagógica**. Mendoza: Editora Universidad de Cuyo, **Serie Manuales**, 1997.

SKLIAR, C. Bilinguismo e biculturalismo: uma análise sobre as narrativas tradicionais na educação dos surdos. **Revista brasileira de educação**, n. 8, p. 44-57, 1998.

SKUTNABB-KANGAS, T. Linguistics human rights: a prerequisite for bilingualism. In: INGER, A.; KENNETH, H. (eds). **Bilingualism in deaf education**. International studies on sign language and communication of the deaf. Hamburg: Signum, 1994. p. 139-159.

SOUZA, A. C. S. Educação bilingue para surdos: perspectivas e construções. **Universidade Federal Uberlândia**, p. 1-10, 2010.

SOUZA DA FONSECA, M. P.; PATRÍCIA DA SILVA, A. O que é inclusão? Reflexões de professores acerca desse tema. **Revista digital - Buenos Aires**, ano 14, n. 140, p. 1-10, 2010.

SOUZA, R. B.; SEGALA, R. R. A perspectiva social na emergência das Línguas de Sinais: a noção de comunidade de fala e idioleto segundo o modelo teórico laboviano. In: QUADROS, R. M.; STUMPF, M. R. (orgs). **Estudos Surdos IV**. Petrópolis, RJ: Arara Azul, 2009. p. 21-48.

STEWART, D. A.; CLARKE, B. R. **Literacy and your deaf child**. Washington D. C: Gallaudet University Press, 2003.

STROBEL, K. **História da educação de surdos**. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2009.

SWANWICK, R. A. **Deaf children's developing sign bilingualism: dimensions of language ability, use and awareness**, 2000. Thesis (PhD in Languages and Education) - The Open University, 2000.

TAVARES, H. A. L. Educação de surdos em países do continente africano - relato da situação de Cabo Verde. In: XII congresso internacional e XVIII seminário nacional do INES - Educação de surdos em Países de Língua Portuguesa "Há línguas em português", 2013, **Anais ...** Brasil: Rio de Janeiro, 2013.

TIMBANE, A. A. A complexidade do ensino em contexto multilíngue em Moçambique: políticas, problemas e soluções. **Calidoscópico da Universidade do Vale do Rio dos Sinos**, v. 13, n. 1, p. 92-103, 2015.

UNESCO. **Convenção sobre os direitos da criança**. Adoptada pela Resolução nº L. 44 (XLIV) da Assembleia Geral das Nações Unidas, em 20 de Novembro de 1989 e ratificada pelo Brasil em 20 de Setembro de 1990. 1989.

UNESCO. **Declaração de Dakar**. Educação para todos: o compromisso de Dakar. Dakar. Senegal, 2000.

UNESCO. **Declaração de Incheon e marco de acção da educação - Educação 2030**. Rumo a uma educação de qualidade inclusiva e equitativa e à educação ao longo da vida para todos. Brasília, 2016.

UNESCO. **Declaração de Salamanca: Princípios, Políticas, e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais**. Salamanca: Unesco, 1994.

VALENTE, A.; CORREIA, M. J.; DIAS, R. Surdez: duas realidades interpretativas. In: COELHO, O. (orgs). **Perscrutar e escutar a surdez**. Leça da Palmeira: Edições afrontamento, 2005. p. 81-90.

VIEIRA, M. I. S. **O efeito do uso de sinais na aquisição de linguagem da criança surda filha de pais ouvintes**. Dissertação (Mestrado em Fonoaudiologia) - Universidade Católica de São Paulo, 2000.

VILELA, A. F.; MARTINS, R. M. F. Aquisição da linguagem por crianças surdas com pais ouvinte. **Miguilim - Revista Eletrónica do Netlli, Crato**, v. 8, n. 2, p. 633-657, 2019.

VILHALVA, S. **Mapeamento das línguas de sinais emergentes: um estudo sobre as comunidades linguísticas indígenas de Mato Grosso do Sul**. Dissertação (Mestrado em Linguística) - Universidade Federal de Santa Catarina, 2009.

VIÚME, F. S. F. Educação de surdos em países do continente africano/a educação dos surdos em Angola. In: XII congresso internacional e XVIII seminário nacional do INES - Educação de surdos em Países de Língua Portuguesa “Há línguas em português”, 2013, **Anais ... Brasil**: Rio de Janeiro, 2013.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

VYGOTSKY, L. **A Formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

VYGOTSKY, L. S. Principios de la educación social de los niños sordomudos. In: VYGOTSKY, L. S. (orgs). **Obras escogidas - Tomo V: Fundamentos de defectología**. Madrid: Visor, 1997. p. 9-12.

VYGOTSKY, L. S. **Linguagem e pensamento**. Edições electrónicas: Ed Ridendo Castigat Mores, 2001.

VYGOTSKY, L. S. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: VYGOTSKY, L. S, LURA, A. R. e LEONTIEV, A. N. (orgs). **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Cone Editora, 2010. p. 103-117.

WEINREICH, U. **Languages in contact: findings and problems**. New York: Mouton Publishers, 1968.

DOCUMENTOS LEGISLATIVOS

BOLETIM DA REPÚBLICA DE MOÇAMBIQUE. **Decreto Presidencial n.º 11/2020 de 30 de Março.** Maputo, Imprensa Nacional, 2020. (1º Estado de Emergência).

BOLETIM DA REPÚBLICA DE MOÇAMBIQUE. **Decreto Presidencial n.º 23/2020, de 5 de Agosto.** Maputo, Imprensa Nacional, 2020. (2º Estado de Emergência).

BOLETIM DA REPÚBLICA DE MOÇAMBIQUE. **Decreto Presidencial n.º 79/2020, de 4 de Setembro.** Maputo, Imprensa Nacional, 2020. (Declaração de situação de calamidade pública).

BOLETIM DA REPÚBLICA DE MOÇAMBIQUE. **Decreto Presidencial nº 2/2021, de 4 de Fevereiro.** Maputo, Imprensa Nacional, 2021. (Prorroga a declaração de situação de calamidade).

BOLETIM DA REPÚBLICA DE MOÇAMBIQUE. **Diploma Ministerial nº 191/2011 de 25 de Julho.** Maputo, Imprensa Nacional, 2011. (Cria os Centros de Recursos de Educação Inclusiva).

INSTRUMENTOS DE RECOLHA DE DADOS

APÊNDICES E ANEXOS

Apêndice 1. Pedido de revisão ética do protocolo ao Comité Institucional de Bioética em Saúde

Eu, **Samuel Chumane**, investigador principal do estudo subordinado ao tema *Educação Bilingue para pessoas surdas em Moçambique*, venho por este meio pedir a revisão ética deste protocolo de acordo com as normas e procedimentos bioéticos.

Maputo, aos 31 de Maio de 2019

(Samuel Chumane)

Os nossos melhores cumprimentos

Anexo 1. Autorização do Comité Institucional de Bioética em Saúde



Comité Institucional de Bioética em Saúde da
Faculdade de Medicina/Hospital Central de
Maputo



(CIBS FM&HCM)

*Dr. Jahit Sacarlal, Presidente do Comité Institucional de Bioética em Saúde da Faculdade de
Medicina/Hospital Central de Maputo (CIBS FM&HCM)*

CERTIFICA

Que este Comité avaliou a proposta do (s) Investigador (es) Principal (is):

Nome (s): Samuel Chumane

Protocolo de investigação: Sem versão de Junho de 2019

Consentimentos informados: versão 1.0 de Julho de 2019

Questionários: Sem versão e sem data

Guião de entrevista: Sem versão e sem data

Do estudo:

TÍTULO: "Educação Bilingue para pessoas surdas em Moçambique"

E faz constar que:

1º Após revisão pelos membros do Comité do protocolo durante a reunião do dia 01 de Agosto de 2019, e que foram incluídas na acta nº 07/2019, o CIBS FM&HCM, emite este informe notando que não há nenhuma inconveniência de ordem ética que impeça o início do estudo.

2º A revisão se realizou de acordo com o Regulamento do Comité Institucional da FM&HCM – emenda 2 de 28 de Julho de 2014.

3º O protocolo está registado com o número CIBS FM&HCM/56/2019.

4º A composição actual do CIBS FM&HCM está disponível na secretária do Comité.

5º Não foi declarado nenhum conflito de interesse pelos membros do CIBS FM&HCM

6º O CIBS FM&HCM faz notar que a aprovação ética não substitui a aprovação científica nem a autorização administrativa.

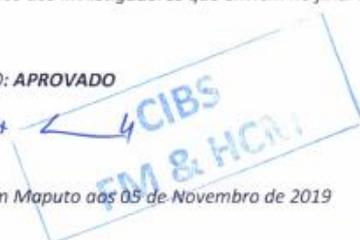
7º A aprovação tem validade de 1 ano e termina a 04 de Novembro de 2020. Um mês antes dessa data o Investigador deve enviar um pedido de renovação se necessitar.

8º Recomenda aos investigadores que mantenham o CIBS informado do decurso do estudo no mínimo uma vez ao ano.

9º Solicitamos aos investigadores que enviem no final de estudo um relatório dos resultados obtidos.

E emite

RESULTADO: APROVADO



Assinado em Maputo aos 05 de Novembro de 2019

Apêndice 2. Pedido de renovação do protocolo ao Comité Institucional de Bioética em Saúde

ASSUNTO: Pedido de renovação da validade do tempo para recolha de dados para elaboração da tese, com o registo CIBS FM&HCM/56/2019.

De: Samuel Chumane (Doutorando em Linguística)

Maputo, aos 14 de Outubro de 2020

Exmos Senhores,

Samuel Chumane, investigador principal do protocolo “*Educação Bilingue para pessoas surdas em Moçambique*” para obtenção do grau de Doutor em Linguística, tendo como supervisoras as Prof^{as}. Doutoras Carla Maria Ataíde Maciel e Inês Beatriz Fernandes Machungo, não tendo concluído a recolha de dados e a elaboração da tese devido a situação imposta pela COVID-19 vem por este meio solicitar ao Comité Institucional de Bioética em Saúde da Faculdade de Medicina/Hospital Central de Maputo se digne autorizar a renovação da validade o tempo que expira no dia 4 de Novembro de 2020.

Sem mais de momento, endereço os meus melhores cumprimentos.

Samuel Chumane
(Investigador principal)

Anexo 2. Autorização da extensão do período de validade do protocolo



Comité Institucional de Bioética em Saúde da
Faculdade de Medicina/Hospital Central de
Maputo



(CIBS FM&HCM)

*Dr. Jacinta Silveira, Presidente do Comité Institucional de Bioética em Saúde da Faculdade de
Medicina/Hospital Central de Maputo (CIBS FM&HCM)*

CERTIFICA

Que este Comité avaliou a proposta do (s) Investigador (es) Principal (is):

Nome (s): Samuel Chumane

Protocolo de investigação: Sem versão de Junho de 2019

Consentimentos informados: versão 1.0 de Julho de 2019

Questionários: Sem versão e sem data

Guião de entrevista: Sem versão e sem data

Do estudo:

TÍTULO: "Educação Bilingue para pessoas surdas em Moçambique"

E faz constar que:

1º O CIBS FM&HCM **APROVA** o pedido da 1ª extensão do protocolo **CIBS FM&HCM/56/2019** por um período de **12 meses** terminando assim a validade no dia **03 de Novembro de 2021**.

2º Um mês antes dessa data o Investigador deve enviar um pedido de renovação se necessitar.

3º Recomenda aos investigadores que mantenham o CIBS FM&HCM informado do decurso do estudo na base semestral até o término do estudo.

E emite

RESULTADO: APROVADO

Jacinta A.A. Silveira

Assinado em Maputo aos 21 de Outubro de 2020

Apêndice 3. Exmo Senhor Director da Escola de Educação Especial *Hlupheko*

Assunto: Pedido de autorização para a realização de pesquisa na EEE *Hlupheko*

Meu nome é Samuel Chumane, estudante de Doutoramento em Linguística na Faculdade de Letras e Ciências Sociais da Universidade Eduardo Mondlane (FLCS - UEM). Venho através desta carta pedir a Vossa Excelência uma autorização para a realização do meu trabalho de pesquisa, nos meses de Fevereiro a Abril de 2020.

O trabalho de pesquisa a realizar na Escola servirá de base para a minha Tese de Doutoramento, intitulada *Educação Bilingue para pessoas surdas em Moçambique*.

O objectivo da pesquisa é analisar a modalidade de EB adaptada para a educação de crianças surdas na fase inicial de escolaridade e que aprendem em Português, na modalidade escrita, e LSM. Espero que esta pesquisa venha contribuir para o enriquecimento dos estudos sobre a EB adaptada para a educação de pessoas surdas em Moçambique, melhoria da qualidade de ensino e da minha formação como formador de professores para o ensino de crianças surdas no país.

O estudo será realizado com base nas observações das crianças surdas no contexto familiar, comunitário e entrevistas a professores, membros da Direcção da Escola, técnicos do MINEDH afectos ao departamento de educação especial e a actores socioculturais das crianças surdas. Importa notar que as entrevistas serão gravadas e posteriormente transcritas. Todos os aspectos éticos relacionados com a privacidade dos informantes serão preservados. Para tal, não farei referência aos nomes dos informantes e os dados serão apresentados de forma generalizada. A cada participante será solicitada permissão para o seu envolvimento na pesquisa e os participantes terão direito de se retirar a qualquer momento da pesquisa caso sentirem necessidade de o fazer.

Em retribuição enviarei um relatório dos resultados da pesquisa à escola e às instituições envolvidas, incluindo recomendações visando a melhoria da qualidade da educação de pessoas surdas em Moçambique. Agradeço antecipadamente pela atenção que dispensar a este meu pedido.

Maputo, Fevereiro de 2020

(Samuel Chumane)

Anexo 3. Autorização da Direcção da Escola de Educação Especial *Hlupheko*

Escola de Educação Especial Nº 1

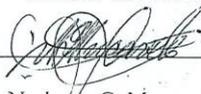
Declaração

Serve a presente para confirmar, que o senhor Samuel Chumane, do Curso de Doutoramento em Linguística na Faculdade de Letras e Ciências Sociais da Universidade Eduardo Mondlane, foi autorizado na Escola de Educação Especial Nº 1, para efectuar a recolha de dados para à sua dissertação com o título “Educação Bilingue para Pessoas com Dificuldades Auditivas em Moçambique”. Pelo que, passamos a presente declaração, no sentido de confirmação da sua autorização e do apoio que faremos em caso de necessidade.

Cordiais saudações

Maputo, aos 12 de Junho de 2019

Director da Escola



Norberto G. Mucavele

(Técnico Superior de A.S/N1)



Exmo Senhor **Director da Escola de Educação Especial Hlupheko**

Assunto: Pedido de autorização para a realização de pesquisa na Escola de Educação Especial Hlupheko

Meu nome é Samuel Chumane, estudante de Doutoramento em Linguística na Faculdade de Letras e Ciências Sociais da Universidade Eduardo Mondlane (FLCS - UEM). Venho através desta carta pedir a Vossa Excelência uma autorização para a realização do meu trabalho de investigação, nos meses de Fevereiro a Abril de 2020.

O trabalho de investigação a realizar na Escola servirá de base para a minha Tese de Doutoramento, intitulada *Educação Bilingue para pessoas surdas em Moçambique*.

O objectivo da pesquisa é analisar a modalidade de EB adaptada para a educação formal de pessoas surdas que entram na escola e, pela primeira vez, recebem a educação formal em LSM e em Português.

Espero que esta pesquisa venha contribuir para o enriquecimento dos estudos sobre a EB adaptada para a educação formal de pessoas surdas em Moçambique, melhoria da qualidade de ensino e da minha formação como formador de professores para o ensino de crianças surdas no país.

O estudo será realizado com base em observações de aulas e entrevistas a pais/encarregados de educação, membros do agregado familiar ou da comunidade da criança surda, professores ou membros da direcção da escola ou ainda a técnicos do MINEDH afectos ao departamento de educação especial. Importa notar que as entrevistas serão gravadas e posteriormente transcritas.

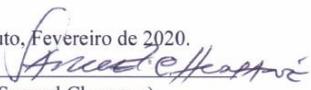
Todos os aspectos éticos relacionados com a privacidade dos informantes serão preservados. Para tal, não farei referência aos nomes dos informantes e os dados serão apresentados de forma generalizada.

A cada participante será solicitada permissão para o seu envolvimento na pesquisa e os participantes terão direito de se retirar a qualquer momento da pesquisa caso sentirem necessidade de o fazer.

Em retribuição enviarei um relatório dos resultados da pesquisa à escola e às instituições envolvidas, incluindo recomendações visando a melhoria da qualidade da educação de pessoas surdas em Moçambique.

Agradeço antecipadamente pela atenção que dispensar a este meu pedido.

Maputo, Fevereiro de 2020.


(Samuel Chumane)

Apêndice 4. Pedido para a realização da pesquisa no Departamento de Educação Especial do MINEDH

Excelentíssima Ministra da Educação e Desenvolvimento Humano

Assunto: Pedido para a realização da pesquisa no Departamento de Educação Especial do MINEDH

Maputo, 23 de Julho de 2020

Excelência,

Venho através desta carta pedir à Vossa Excelência autorização para realizar o meu trabalho de pesquisa no departamento supracitado, no mês de Julho do corrente ano.

Sou estudante de Doutoramento em Linguística na Faculdade de Letras e Ciências Sociais da Universidade Eduardo Mondlane (FLCS - UEM) e docente de Linguística de Língua de Sinais no Departamento de Formação de Professores e Estudos Curriculares na FACED da mesma Universidade. O trabalho de pesquisa a realizar servirá de base para a minha Tese de Doutoramento, intitulada *Educação Bilingue para pessoas surdas em Moçambique*.

Nesta pesquisa pretendo analisar a modalidade de Educação Bilingue adaptada para a educação de crianças surdas na fase inicial de escolaridade e que aprendem em Português, na modalidade escrita, e LSM. O estudo será realizado com base nas observações das crianças surdas no contexto familiar e entrevistas a professores, membros da Direcção da Escola, técnicos do MINEDH afectos ao departamento de educação especial e a actores socioculturais. Todos os aspectos éticos relacionados com a privacidade dos informantes serão preservados. Nenhum informante será identificado pelo seu nome e as gravações serão ouvidas apenas por mim. A cada participante será solicitada permissão para o seu envolvimento na pesquisa e os participantes terão direito de pedir para não serem gravados e de se retirar a qualquer momento da pesquisa caso sentirem necessidade de o fazer. Em retribuição enviarei um relatório dos resultados da pesquisa ao departamento e às instituições envolvidas, incluindo recomendações visando a melhoria da qualidade da educação de pessoas surdas em Moçambique.

Agradeço antecipadamente pela atenção que dispensar a este meu pedido.

Samuel Chumane

Anexo 4. Autorização da Ministra da Educação e Desenvolvimento Humano



REPÚBLICA DE MOÇAMBIQUE
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DESENVOLVIMENTO HUMANO
DIRECÇÃO NACIONAL DE ENSINO PRIMÁRIO

Exma Senhora
Chefe de Departamento de Educação
Especial
MAPUTO

Nota Nº222MINEDH/DINEP/010.3/2020

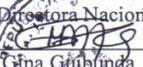
Maputo: 11 de Agosto de 2020

ASSUNTO: Envio da Credencial

A DINEP, recebeu de Sua Excelência Ministra da Educação e Desenvolvimento Humano, o despacho endereçado à DINEP sob a credencial a favor do sr. **Samuel Chumane**, confirmando a frequência do Curso de Doutoramento em Linguística, na Faculdade de Letras e Ciências Sociais da Universidade Eduardo Mondlane a fim de ser concedida todo o apoio necessário para o alcance dos seus objetivos.

Tratando-se de assunto da alçada de V.Excia, junto reenvio o processo para a sua consideração.

Cordiais saudações.

A Directora Nacional

Gina Gubunda
(Especialista de Educação)



FP/fp

Av. 24 de Julho,

nº 267, 3º Andar,

telefone 491658,

Moçambique, Maputo

Apêndice 5 . Fichas de observação de crianças surdas bilingues

Apêndice 5.1

Nome (fictício): Paito

Sexo: Masculino

Idade: 6 anos

Classe: Pré

Turno: Manhã

Grau de perda auditiva: Hipoacusia severa

Semana de 07 / 09 /2020 a 04 / 11 / 2020

		Interacções	Observações/dados obtidos
Contexto familiar e comunitário	Casa	- Interação com os pais, irmãos e com outros membros da família em LSM e Português, na modalidade escrita.	- Comunica-se com os pais e com todos os membros da família utilizando alguns sinais que aprendeu na escola especial. Em muitos casos utiliza gestos porque não domina as duas línguas.
		- Criatividade na produção de sinais nas interacções com os pais, irmãos e com outros membros da família.	- Pouca criatividade na produção de sinais. Justifica-se pela idade e nível de escolaridade.
		- Capacidade de intervenção e de argumentação com os irmãos e com outros membros da família em LSM e Português, na modalidade escrita.	- Pouco interventivo e, consequentemente, fraca capacidade argumentativa pelo facto de ainda não dominar as duas línguas.
		- Capacidade do uso de LSM e do Português na realização de actividades individuais e colectivas.	- Capacidade limitada. Contudo, compreender as instruções e realiza as actividades que lhe são propostas, quer individuais quer colectivas.
	Comunidade	- Participação e criatividade nos jogos com os familiares e amigos.	- É dinâmico e participa activamente em todas as brincadeiras com os irmãos, primos e com os amigos dos primos. Consegue propor jogos e explicar, por meio de gestos, como é que todos devem participar dos mesmos.
		- Capacidade de intervenção e de argumentação com os amigos em LSM e Português, na modalidade escrita.	- Demonstra algumas limitações porque ainda não domina as duas línguas. Ingressou na escola especial este ano. Frequentou as aulas durante dois meses e, de seguida, decretou-se o 1º Estado de Emergência.
		- Uso da LSM e LP, na modalidade escrita, com os amigos e com outras pessoas da comunidade	- Comunica-se com os amigos e com outras pessoas da comunidade por meio de gestos porque percebe que eles não conhecem a LSM.
		- Capacidade do uso específico da LSM e do LP, na modalidade escrita, nos momentos recreativos com os amigos	- Apresenta uma capacidade limitada pelo facto de ainda não dominar as duas línguas. Todavia, tem envidado esforços para conseguir encontrar alguns sinais para utilizar em alguns casos específicos.

Apêndice 5.2

Nome (fictício): Maninho

Sexo: Masculino

Idade: 8 anos

Classe: 2^a

Turno: Tarde

Grau de perda auditiva: Hipoacusia profunda

Semana de 07 / 09 / 2020 a 04 / 11 / 2020

		Interacções	Observações/dados obtidos
Contexto familiar e comunitário	Casa	- Interação com os pais, irmãos e com outros membros da família em LSM e Português, na modalidade escrita.	- Comunica-se com todos os membros da família utilizando a LSM que aprendeu na escola especial. Em alguns casos utiliza gestos quando nota que é compreendido.
		- Criatividade na produção de sinais nas interações com os pais, irmãos e com outros membros da família.	- Demonstra alguma criatividade na produção de sinais.
		- Capacidade de intervenção e de argumentação com os irmãos e com outros membros da família em LSM e Português, na modalidade escrita.	- É interventivo e demonstra uma capacidade argumentativa aceitável.
		- Capacidade do uso de LSM e Português na realização de actividades individuais e colectivas.	- Apesar de não dominar as duas línguas, consegue realizar as actividades que lhe são propostas, quer individuais quer colectivas.
	Comunidade	- Participação e criatividade nos jogos com os amigos.	- É dinâmico e participa activamente em todas as brincadeiras com os amigos e com os primos. Consegue propor jogos e explicar, utilizando gestos, como é que todos devem participar dos mesmos.
		- Capacidade de intervenção e de argumentação com os amigos em LSM e Português, na modalidade escrita.	- Pouco interventivo e fraca capacidade de argumentação pelo facto de ainda não dominar as duas línguas.
		- Uso da LSM e LP, na modalidade escrita, com os amigos e com outras pessoas da comunidade.	- Utiliza poucas vezes. Para comunica-se com os amigos e com outras pessoas da comunidade, combina gestos com a mímica, porque sabe que os amigos e outras pessoas da comunidade não conhecem a LSM.
		- Capacidade do uso específico da LSM e LP, na modalidade escrita, nos momentos recreativos com os amigos.	- Apresenta uma capacidade limitada, mas procura formas de encontrar sinais adequados para utilizar em casos específicos. Além disso, ajuda os amigos a aprender e a desenvolver o uso de sinais para facilitar a comunicação.

Apêndice 5.3

Nome (fictício): Mãezinha

Sexo: Feminino

Idade: 11 anos

Classe: 3^a

Turno: Tarde

Grau de perda auditiva: Hipoacusia profunda

Semana de 07 / 09 / 2020 a 04 / 11 / 2020

		Interacções	Observações/dados obtidos
Contexto familiar e comunitário	Casa	- Interação com os pais, irmãos e com outros membros da família em LSM e Português, na modalidade escrita	- Consegue interagir com todos os membros da família utilizando a LSM que aprendeu na escola especial. Em outros casos, recorre a LP para escrever o que eles não percebem.
		- Criatividade na produção de sinais nas interações com os pais, irmãos e com outros membros da família	- Demonstra criatividade na produção de sinais e um desenvolvimento linguístico considerável. Preocupa-se em manter a conversa dinâmica com todos os membros da família.
		- Capacidade de intervenção e de argumentação com os irmãos e com outros membros da família em LSM e Português, na modalidade escrita	- É interventiva e apresenta uma capacidade argumentativa aceitável que condiz com a idade e o nível de escolaridade.
		- Capacidade do uso da LSM e do Português na realização de actividades individuais e colectivas	- Compreender as instruções e realiza as actividades convenientemente, quer individuais quer colectivas.
	Comunidade	- Participação e criatividade nos jogos com os amigos	- É dinâmica e participa activamente em todas as brincadeiras com as amigas e com os primos. Consegue propor jogos e explicar como é que todos devem participar.
		- Capacidade de intervenção e de argumentação com os amigos em LSM e Português, na modalidade escrita	- É interventiva e com uma capacidade argumentativa aceitável.
		- Uso da LSM e LP, na modalidade escrita, com os amigos e com outras pessoas da comunidade	- Dificilmente utiliza a LSM nas suas interações com os amigos e com pessoas da comunidade, porque compreende eles não conhecem a LSM. As interações são desencadeadas com base na combinação de alguns gestos com a mímica. Em outros casos, utiliza a LP para escrever o que queria se referir.
		- Capacidade do uso específico da LSM e LP, na modalidade escrita, nos momentos recreativos com os amigos	- Demonstra capacidade aceitável. Esforça-se em encontrar sinais adequados para utilizar em alguns casos específicos e ajuda as amigas a fazerem o mesmo.

Apêndice 5.4

Nome (fictício): *Tsakani*

Sexo: Masculino

Idade: 12 anos

Classe: 5^a

Turno: Tarde

Grau de perda auditiva: Hipoacusia profunda

Semana de 07 / 09 / 2020 a 04 / 11 / 2020

		Interacções	Observações/dados obtidos
Contexto familiar e comunitário	Casa	- Interação com os pais, irmãos e com outros membros da família em LSM e Português, na modalidade escrita.	- Combina os sinais e gestos porque compreende que eles não conhecem a LSM. Em alguns casos, quando a conversa não flui escreve numa folha e explica o que quer dizer.
		- Criatividade na produção de sinais nas interações com os pais, irmãos e com outros membros da família.	- Denota uma boa criatividade e um bom desenvolvimento linguístico. Consegue criar e utilizar sinais nas suas interações e procura ajudar a todos a utilizar os sinais convenientemente.
		- Capacidade de intervenção e de argumentação com os irmãos e com outros membros da família em LSM e Português, na modalidade escrita.	- É interventivo e demonstra uma capacidade argumentativa aceitável.
		- Capacidade do uso da LSM e do Português na realização de actividades individuais e colectivas.	- Capacidade aceitável. Compreende as instruções dadas e realiza as actividades propostas, quer individuais quer colectivas.
	Comunidade	- Participação e criatividade nos jogos com os amigos.	- É dinâmico e participa activamente em todas as brincadeiras com os amigos. Propõe e explica a dinâmica dos jogos.
		- Capacidade de intervenção e de argumentação com os amigos em LSM e Português, na modalidade escrita.	- Demonstra uma boa capacidade interventiva e argumentativa. Quando percebe que os amigos não o compreende, recorre a escrita para explicar o que queria se referir.
		- Uso da LSM e LP, na modalidade escrita, com os amigos e com outras pessoas da comunidade.	- Combina os sinais e a LP porque os amigos não conhecem a LSM. Recorre a LP, na modalidade escrita, quando percebe que os amigos não o compreendem.
		- Capacidade do uso específico da LSM e LP, na modalidade escrita, nos momentos recreativos com os amigos.	- Consegue utilizar sinais específicos. Preocupa-se em ajudar os amigos a perceber o significado de alguns sinais tendo em conta os contextos.

Apêndice 6. Assentimento consentido

Título do Protocolo: *Educação Bilingue para pessoas surdas em Moçambique.*

Eu, _____, pai/encarregado de educação do/a aluno/a de nome _____, da ___ classe, turma _____, consciente do trabalho que o sr. Samuel Chumane pretende realizar, autorizo o/a meu/minha educando/a a participar do seu trabalho de pesquisa subordinado ao tema *Educação Bilingue para pessoas surdas em Moçambique.*

Maputo, _____ de 2020

Anexo 5. Relatórios de Audiometria de Crianças Surdas

Anexo 5. 1. PAITO - Pré

HOSPITAL CENTRAL DE MAPUTO
Serviço ORL/Cirurgia Cervico-Maxilo-Facial

Sector de Audiologia-Otoneurologia

AUDIOMETRIA

Nome _____
Idade 5 Profissão _____ Data 02/08/19
Telefone 848903480
Audiometrista Estex

Consulta Otológica Cirúrgica N.º _____

Criança de 5 anos de idade, com
lançado pelo pai, segundo ele diz
que a gestação foi normal, parto
normal, nasceu com 2800g.
chegou logo.

A criança começou a sentar
com 7 meses, a gatinhar com 9
meses a andar com 15 meses, não
pronuncia palavras. Fez vacinação
completa. Brinca bem com as ou-
tras crianças.

Na família existe história de
hipoacusia (otio tanto do pai).

Δ: Fizemos a audiometria com
postaurmental, a criança reagiu
aos sons calculados 70 - 80dB

Conclusão: Tem hipoacusia neu-
rosensorial severa!!!

HCM
CONSULTA DE ORL 08/19
Estex

Anexo 5. 2. Maninho - 2ª Classe

CONCLUSÃO:

Relatório:
Otitis bilateral.
Sem recurso a prótese.
Recomendação: Im plantar
: Cochlear

2/8/19

HCM
CONSULTA DE ORL

Dr. Yaneisi

Processo N.º EE19041

HOSPITAL CENTRAL DE MAPUTO
Serviço ORL/Cirurgia Cervico-Maxilo-Facial

Sector de Audiologia-Otoneurologia

AUDIOMETRIA

Nome _____
Idade 7 Profissão _____ Data 6, 6, 18
Telefone _____ Audiometrista Dr. Yaneisi

Consultoria Otiologia Cirurgica N.º _____

Processo N.º 014/144771

HOSPITAL CENTRAL DE MAPUTO
Serviço ORL/Cirurgia Cervico-Maxilo-Facia

Sector de Audiologia-Otoneurologia

AUDIOMETRIA

Nome _____
Idade 6 Profissão _____ Data 23.10.15
Telefone 45355314 Audiometrista Juliano

Consulta Ologia Cirúrgica N.º _____

CONCLUSÃO:

Paciente de 6 anos com surdez e atraso na fala desde a nascença - segundo a mãe diz que a criança sofreu de meningite no terceiro mês de vida. - o parto foi cesariana, peso de parto foi 2,500kg. - Fez exames audiológicos confortáveis: a criança não manifesta as reações até ao máximo dos 120 db.

Retab. n.º: 4103B Profun.



Processo N.º 14E19411

HOSPITAL CENTRAL DE MAPUTO
Serviço ORL/Cirurgia Cervico-Maxilo-Facial

Sector de Audiologia-Otoneurologia

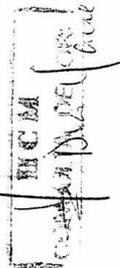
AUDIOMETRIA

Nome _____
 Idade 11 Profissão _____ Data 5/6/19
 Telefone _____
 Audiometrista ESSE

Consulta Otiologia Cirúrgica N.º _____

CONCLUSÃO:

Declarar
Otitis Bilateral
Sem risco e perigo
Recomendar Implante
Coclear
2/8/19



Apêndice 7. Pedido aos professores para realização de entrevistas

Meu nome é Samuel Chumane, sou estudante de Doutoramento em Linguística na Faculdade de Letras e Ciências Sociais da Universidade Eduardo Mondlane (FLCS - UEM). Estou a realizar um trabalho de pesquisa que servirá de base para a minha Tese de Doutoramento, intitulada *Educação Bilingue para pessoas surdas em Moçambique*.

O objectivo da pesquisa é analisar a educação de crianças surdas na fase inicial de escolaridade e que aprendem em Português, na modalidade escrita, e LSM. Espero que esta pesquisa venha contribuir para o enriquecimento dos estudos sobre a EB adaptada para a educação de pessoas surdas em Moçambique, melhoria da qualidade de ensino e da minha formação como formador de professores para o ensino de crianças surdas no país.

O estudo será realizado com base nas observações das crianças surdas no contexto familiar e entrevistas a alguns professores das crianças surdas, com o objectivo de recolher percepções sobre a prática educativa da EB adaptada para a aprendizagem de crianças surdas na fase inicial de escolaridade e que aprendem em Português, na modalidade escrita, e LSM. Importa notar que as entrevistas serão gravadas e posteriormente transcritas. Todos os aspectos éticos relacionados com a privacidade dos informantes serão preservados. Para tal, não farei referência aos vossos nomes e os dados serão apresentados de forma generalizada. A cada participante será solicitada permissão para o seu envolvimento na pesquisa e os participantes terão direito de se retirar a qualquer momento da pesquisa caso sentirem necessidade de o fazer.

Espero que a sua participação forneça subsídios importantes que possam ajudar a configurar o futuro da *Educação Bilingue para pessoas surdas em Moçambique*.

Agradeço antecipadamente pelo seu tempo e colaboração e aguardo ansiosamente pela sua resposta.

Maputo, Fevereiro de 2020

(Samuel Chumane)

Apêndice 8. Guião de entrevista para os professores de crianças surdas

1. Sexo: _____ Idade: _____ Naturalidade: _____ Classe
2. Qual é a sua língua materna?
3. Outras línguas que fala?
4. Qual é a principal língua de comunicação com as crianças surdas?
5. É surdo ou ouvinte?
6. Qual é o seu grau de perda auditiva?
7. Há quantos anos é professor(a)?
8. Tem alguma formação psicopedagógica?
9. Em que instituição de ensino se formou?
10. Quanto tempo de formação?
11. Teve alguma formação específica ou capacitação em matéria de EB para pessoas surdas?
12. Que temas foram abordados?
13. Sente-se motivado em trabalhar com esta modalidade de ensino? Porquê?
14. Nota alguma mudança nos seus alunos desde que começaram a aprender em LSM e Português?
15. Que tem feito para ajudar os alunos a desenvolver a LSM? E para a LP?
16. Em que circunstâncias usa a LSM para se comunicar com os seus alunos?
17. Acha eficaz a modalidade de ensino adaptada para a educação de crianças surdas em Moçambique? Porquê?
18. Em que medida esta modalidade de ensino contribui para a educação de crianças surdas?
19. Há algum aspecto importante que gostaria de mencionar sobre a educação de pessoas surdas em Moçambique?

Apêndice 8.1. Respostas das entrevistas dos professores de crianças surdas

Professora *Hlayiso*

1. Sexo: feminino Idade: 54 Naturalidade: Maputo Classe: Pré

2. Qual é a sua língua materna?

R: LSM.

3. Outras línguas que fala?

R: Não conheço outra porque sou surda.

4. Qual é a principal língua de comunicação com as crianças surdas?

R: Comunico-me com as crianças em LSM.

5. É surdo ou ouvinte?

R: Sou surda.

6. Qual é o seu grau de perda auditiva?

R: Perda de audição Severa.

7. Há quantos anos é professor(a)?

R: Sou professora há 24 anos, 6 dos quais na EEE *Hlupheko*.

8. Tem alguma formação psicopedagógica?

R: Não tenho nenhuma formação psicopedagógica. Todavia, sou estudante do curso de Licenciatura em LSM, na Faculdade de Educação da Universidade Eduardo Mondlane.

9. Em que instituição de ensino se formou?

R: _____

10. Quanto tempo de formação?

R: _____

11. Teve alguma formação específica ou capacitação em matéria de EB para pessoas surdas?

R: Não tive nenhuma formação específica, mas participei de uma capacitação que teve a duração de 2 semanas, organizada pelo Departamento de Educação Especial do MINEDH.

12. Que temas foram abordados?

R: Foram abordados temas relacionados com a metodologia de ensino de LSM, particularidades das LSM e com o sistema de escrita braille.

13. Sente-se motivado em trabalhar com esta modalidade de ensino? Porquê?

R: Sinto-me motivada porque consigo acompanhar a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças da minha turma. Muitas crianças chegam aqui na escola sem conhecer a LSM. Elas

aprendem a comunicar-se em LSM comigo e, mais tarde, a escrever em Português. Isso deixa-me muito satisfeita.

14. Nota alguma mudança nos seus alunos desde que começaram a aprender em LSM e Português?

R: Noto uma grande diferença. Eles mostram um grande desenvolvimento linguístico, apesar de estarem aqui na escola há pouco tempo. Até aqui eles conseguem comunicar-se em LSM e escrever algumas palavras em Português.

15. Que tem feito para ajudar os alunos a desenvolver a LSM? E para a LP?

R: Para desenvolver a LSM costumo pedir aos meus alunos para contar algumas histórias, narrar algumas situações que tenham observado durante o trajecto casa-escola-casa. Para desenvolver a LP, costumo pedi-los para juntar as vogais, consoantes-vogais para escrever palavras familiares e copiar algumas palavras.

16. Em que circunstâncias usa a LSM para se comunicar com os seus alunos?

R: Uso a LSM em todas as circunstâncias porque sou surda.

17. Acha eficaz a modalidade de ensino adaptada para a educação de crianças surdas em Moçambique? Porquê?

R: Acho eficaz porque as crianças têm a possibilidade de aprender em Português e LSM e isso ajuda-as a adquirir competências nas duas línguas.

18. Em que medida esta modalidade de ensino contribui para a educação de crianças surdas?

R: Esta modalidade contribui para a educação de crianças na medida em que elas aprendem numa língua que lhes é familiar.

19. Há algum aspecto importante que gostaria de mencionar sobre a educação de pessoas surdas em Moçambique?

R: Que se produzisse materiais didácticos adequados (vídeos e cartazes) para o ensino de crianças surdas. O uso destes materiais ajudaria na concretização das matérias na sala de aula.

Professora Dambu

1. Sexo: Feminino. Idade: 43 anos Naturalidade: Tete Classe: 2^a

2. Qual é a sua língua materna?

R: LSM.

3. Outras línguas que fala?

R: _____

4. Qual é a principal língua de comunicação com as crianças surdas?

R: LSM.

5. É surdo ou ouvinte?

R: Sou Surda

6. Qual é o seu grau de perda auditiva?

R: Perda de audição Severa

7. Há quantos anos é professor(a)?

R: Sou professora há 21 anos, 6 dos quais na EEE *Hlupheko*.

8. Tem alguma formação psicopedagógica?

R: Tenho uma formação psicopedagógica do nível básico.

9. Em que instituição de ensino se formou?

R: Formei-me no Instituto de Formação de Professores de Angónia, em 1998.

10. Quanto tempo de formação?

R: A formação teve a duração de 3 anos (10^a + 3 anos). Actualmente sou estudante finalista do curso de Licenciatura em LSM, na Faculdade de Educação da Universidade Eduardo Mondlane.

11. Teve alguma formação específica ou capacitação em matéria de EB para pessoas surdas?

R: Não, mas beneficiei-me de uma capacitação, que teve a duração de 4 semanas, organizada pelo projecto-piloto de educação de surdos, do Departamento de Educação Especial do MINEDH.

12. Que temas foram abordados?

R: Foram abordados temas que tem a ver com a metodologia do ensino de LSM a crianças surdas, vocabulário de LSM e com a cultura surda.

13. Sente-se motivado em trabalhar com esta modalidade de ensino? Porquê?

R: Sinto-me motivada em trabalhar com esta modalidade de ensino porque consigo ajudar os meus alunos a conhecer a LSM, cultura surda, comunicar-se em LSM e acompanhar o progresso escolar dos mesmos.

14. Nota alguma mudança nos seus alunos desde que começaram a aprender em LSM e Português?

R: Nota alguma mudança porque os meus alunos conseguem comunicar-se em LSM, ler e interpretar textos, redigir frases simples e pequenos textos.

15. Que tem feito para ajudar os alunos a desenvolver a LSM? E para a LP?

R: No caso de LSM costumo pedir aos alunos para interpretar algumas imagens que aparecem nos seus livros, em cartazes afixados na sala de aulas, contar e recontar histórias, descrever algumas situações pontuais que acontecem na sala de aulas, etc. Para desenvolverem a LP, costumam fazer cópias, redacção e ditado.

16. Em que circunstâncias usa a LSM para se comunicar com os seus alunos?

R: Uso a LSM sempre que me comunico com eles na sala de aulas e nos intervalos.

17. Acha eficaz a modalidade de ensino adaptada para a educação de crianças surdas em Moçambique? Porquê?

R: Sim, porque as crianças surdas necessitam de atendimento educativo especial e uma modalidade de ensino adequada. Assim sendo, considero eficaz a modalidade de EB adaptada para as crianças surdas porque elas aprendem em Português e LSM e têm a possibilidade de utilizar as duas línguas fora e dentro da sala de aulas.

18. Em que medida esta modalidade de ensino contribui para a educação de crianças surdas?

R: Melhora o PEA de crianças surdas; elas têm a possibilidade de desenvolver as suas capacidades linguísticas e cognitivas e melhorar o seu aproveitamento escolar.

19. Há algum aspecto importante que gostaria de mencionar sobre a educação de pessoas surdas em Moçambique?

R: No meu ponto de vista, o MINEDH deveria contratar mais professores surdos para leccionar em diferentes níveis de ensino; capacitar regularmente os professores em matérias sobre a inclusão de crianças com necessidades educativas especiais e sobre a educação bilingue para crianças surdas.

Professora *Rhitu*

1. Sexo: Feminino Idade: 57 anos Naturalidade: Manjacaze Classe: 3^a

2. Qual é a sua língua materna?

R: *Copi*.

3. Outras línguas que fala?

R: Português, LSM, Inglês, *Changana*.

4. Qual é a principal língua de comunicação com as crianças surdas?

R: Comunico-me com as crianças surdas em LSM.

5. É surdo ou ouvinte?

R: Sou ouvinte.

6. Qual é o seu grau de perda auditiva?

R: _____

7. Há quantos anos é professor(a)?

R: Sou professora há 34 anos, 20 dos quais na EEE *Hlupheko*.

8. Tem alguma formação psicopedagógica?

R: Tenho uma formação psicopedagógica do nível básico e do nível superior (Ensino de Inglês).

9. Em que instituição de ensino se formou?

R: Formei-me no Centro de Formação de Professores Primários de Chicuque-Inhambane (1984) e na Faculdade de Letras da Universidade Pedagógica-Maputo.

10. Quanto tempo de formação?

R: A formação para o nível básico teve a duração de 1 ano (6^a + 1 ano) e a do nível superior teve a duração de 4 anos.

11. Teve alguma formação específica ou capacitação em matéria de EB para pessoas surdas?

R: Não tive nenhuma formação específica, mas beneficiei-me de várias capacitações de curta e longa duração, que tiveram lugar de 2004 a 2007, organizadas pelo Departamento de Educação Especial do MINEDH.

12. Que temas foram abordados?

R: Nestas capacitações foram abordados temas relacionados com a surdez, datilologia, vocabulário de LSM, formação de frases e marcação do género e número em LSM.

13. Sente-se motivado em trabalhar com esta modalidade de ensino? Porquê?

R: Sinto-me motivada em trabalhar com esta modalidade de ensino porque as crianças aprendem na língua que conhecem, conseguem desenvolver habilidades linguísticas e melhorar a comunicação.

14. Nota alguma mudança nos seus alunos desde que começaram a aprender em LSM e Português?

R: Noto, sim, porque os meus alunos conseguem comunicam-se em LSM, ler textos, fazer cópias, redacção e ditado.

15. Que tem feito para ajudar os alunos a desenvolver a LSM? E para a LP?

R: Eles costumam contar algumas histórias em LSM, resumir a aula anterior, fazer cópias, redacção e ditado.

16. Em que circunstâncias usa a LSM para se comunicar com os seus alunos?

R: Uso a LSM sempre que me comunicar com as crianças na sala de aulas e no recinto escolar durante o intervalo.

17. Acha eficaz a modalidade de ensino adaptada para a educação de crianças surdas em Moçambique? Porquê?

R: Acho eficaz porque é uma modalidade que melhor se adequa ao PEA de crianças surdas. É nesta modalidade de ensino onde as crianças aprendem as suas lições e interagem com as outras crianças em LSM e Português para efeitos de leitura e escrita.

18. Em que medida esta modalidade de ensino contribui para a educação de crianças surdas?

R: De uma forma geral, esta modalidade de ensino ajuda as crianças surdas a melhorar o seu desempenho escolar e a desenvolver a comunicação em LSM com os colegas da mesma turma e de outras turmas.

19. Há algum aspecto importante que gostaria de mencionar sobre a educação de pessoas surdas em Moçambique?

R: Seria bom se as entidades responsáveis pela educação produzissem meios didácticos adequados para o ensino de crianças surdas; criassem, em cada distrito, núcleos onde as crianças surdas pudessem ter acesso a educação formal uma vez que o país dispõe de poucas escolas para a educação destas crianças. A criação destes núcleos aproximaria o ensino às crianças, ajudaria na massificação da LSM e na disseminação do EB para crianças surdas.

Professor Malume

1. Sexo: Masculino Idade: 36 Naturalidade: Maputo Classe: 5^a

2. Qual é a sua língua materna?

R: Língua Portuguesa.

3. Outras línguas que fala?

R: Português, *Changana*, Noções de Inglês e *Zulu*, LSM.

4. Qual é a principal língua de comunicação com as crianças surdas?

R: LSM.

5. É surdo ou ouvinte?

R: Sou ouvinte

6. Qual é o seu grau de perda auditiva?

R: _____

7. Há quantos anos é professor(a)?

R: Sou professor há 6 anos na EEE *Hlupheko*.

8. Tem alguma formação psicopedagógica?

R: Sim. Tenho uma formação psicopedagógica do nível básico.

9. Em que instituição de ensino se formou?

R: Formei-me no Instituto de Formação de Professores da Matola, em 2010.

10. Quanto tempo de formação?

R: A formação teve a duração de 1 ano (10^a + 1 ano). Actualmente sou estudante finalista do curso de Licenciatura em LSM na Faculdade de Educação na Universidade Eduardo Mondlane.

11. Teve alguma formação específica ou capacitação em matéria de EB para pessoas surdas?

R: Não, mas participei de uma capacitação que teve a duração de 1 semana, de 9 a 10 de Agosto de 2020, organizada pelo Departamento de Educação Especial do MINEDH, em coordenação com o INDE e com o Instituto de Ensino à Distância (IEDA).

12. Que temas foram abordados?

R: Foram abordados temas relacionados com a produção de vídeo-aulas para alunos com deficiência auditiva e/ou com deficiência mental e metodologia adaptada para aquisição de técnicas de enquadramento nas câmaras de filmagens.

13. Sente-se motivado em trabalhar com esta modalidade de ensino? Porquê?

R: Sim, porque as crianças aprendem em Português e LSM. É uma modalidade de ensino que ajuda as crianças surdas a desenvolver a comunicação e a melhorar o aproveitamento escolar.

14. Nota alguma mudança nos seus alunos desde que começaram a aprender em LSM e Português?

R: Noto sim, porque eles conseguem comunicar-se comigo e entre eles em LSM, redigir e ler pequenos textos.

15. Que tem feito para ajudar os alunos a desenvolver a LSM? E para a LP?

R: No caso de LSM tenho usado alguns cartazes e vídeos que abordam vários conteúdos didáticos. Com base nestes materiais, os alunos aproveitam adquirir novos sinais e desenvolver o vocabulário e o uso dos sinais. Assim, eles conseguem perceber o uso diversificado dos sinais que adquirem e usar em diversos contextos. Para LP, os alunos têm feito cópias, leituras de textos, ditado e redação.

16. Em que circunstâncias usa a LSM para se comunicar com os seus alunos?

R: Uso durante a leccionação das aulas, pois todos os alunos da minha turma são surdos.

17. Acha eficaz a modalidade de ensino adaptada para a educação de crianças surdas em Moçambique? Porquê?

R: Sim acho, porque beneficia e inclui a todas as crianças. É uma modalidade de tende a valorizar a educação de crianças surdas.

18. Em que medida esta modalidade de ensino contribui para a educação de crianças surdas?

R: Melhora as interações professor-aluno e aluno-aluno e o desempenho escolar das crianças.

19. Há algum aspecto importante que gostaria de mencionar sobre a educação de pessoas surdas em Moçambique?

R: Gostaria que os responsáveis pelo Departamento de Educação Especial do MINEDH produzissem e introduzisse materiais visuais para serem usados nas aulas. Estes materiais poderiam ajudar na concretização dos conteúdos e na aquisição e desenvolvimento de LSM.

Apêndice 9. Pedido aos membros da Direcção da Escola para realização de entrevistas

Meu nome é Samuel Chumane, sou estudante de Doutoramento em Linguística na Faculdade de Letras e Ciências Sociais da Universidade Eduardo Mondlane (FLCS - UEM). Estou a realizar um trabalho de pesquisa que servirá de base para a minha Tese de Doutoramento, intitulada *Educação Bilingue para pessoas surdas em Moçambique*.

O objectivo da pesquisa é analisar a educação de crianças surdas na fase inicial de escolaridade e que aprendem em Português, na modalidade escrita, e LSM. Espero que esta pesquisa venha contribuir para o enriquecimento dos estudos sobre a EB adaptada para a educação de pessoas surdas em Moçambique, melhoria da qualidade de ensino e da minha formação como formador de professores para o ensino de crianças surdas no país.

O estudo será realizado com base nas observações das crianças surdas no contexto familiar, comunitário e entrevistas a membros da Direcção da EEE *Hlupheko* com o objectivo de identificar percepções sobre o impacto da educação bilingue adaptada para crianças surdas na fase inicial de escolaridade e que aprendem em Português, na modalidade escrita, e LSM. Importa notar que as entrevistas serão gravadas e posteriormente transcritas. Todos os aspectos éticos relacionados com a privacidade dos informantes serão preservados. Para tal, não farei referência aos vossos nomes e os dados serão apresentados de forma generalizada. A cada participante será solicitada permissão para o seu envolvimento na pesquisa e os participantes terão direito de se retirar a qualquer momento da pesquisa caso sentirem necessidade de o fazer.

Espero que a sua participação forneça subsídios importantes que possam ajudar a configurar o futuro da *Educação Bilingue para pessoas surdas em Moçambique*.

Agradeço antecipadamente pelo seu tempo e colaboração e aguardo ansiosamente pela sua resposta.

Maputo, Fevereiro de 2020

(Samuel Chumane)

Apêndice 10. Guião de entrevista para os membros da Direcção da Escola

1. Sexo: _____ Idade: _____ Naturalidade: _____
2. Qual é a sua língua materna?
3. Outras línguas que fala?
4. Qual é a principal língua de comunicação com as crianças surdas?
5. É surdo ou ouvinte?
6. Qual é o seu grau de perda auditiva?
7. Há quantos anos é professor(a)?
8. Tem alguma formação psicopedagógica?
9. Em que instituição de ensino se formou?
10. Quanto tempo de formação?
11. Teve alguma formação específica ou capacitação em matéria de EB para pessoas surdas?
12. Quanto tempo de formação ou capacitação?
13. Que temas foram abordados?
14. Que desafios a escola enfrentou ou continua a enfrentar desde a implementação da modalidade de EB?
15. Que avaliação faz da modalidade de EB adaptada para a educação de crianças surdas desde a sua implementação?
16. Acha a modalidade de ensino adaptada para a educação de crianças surdas em Moçambique eficaz? Porquê?
17. Há algum aspecto importante que gostaria de mencionar sobre a educação de pessoas surdas em Moçambique?

15. Que avaliação faz da modalidade de EB adaptada para a educação de crianças surdas desde a sua implementação?

R: Nesta modalidade de EB temos tido bons resultados e satisfatórios

16. Acha a modalidade de ensino adaptada para a educação de crianças surdas em Moçambique eficaz? Porquê?

R: Sim é eficaz, porque é dela que se consegue ensinar melhor os nossos alunos e temos adquirido resultados plausíveis.

17. Há algum aspecto importante que gostaria de mencionar sobre a educação de pessoas surdas em Moçambique?

R: Claro! Proponho que se formasse mais professores com habilidades para leccionar em LSM e que leccionasse a LSM no ensino formal como outras línguas, neste caso nas áreas de formação e nível superior. Obrigado.

Xiyandla

1. Sexo: Masculino; idade: 56 anos Naturalidade: Gaza
2. Qual é a sua língua?
R: *Copi*
3. Outras línguas que falas?
R: Português, *Changana*, LSM e Inglês
4. Qual é a principal língua de comunicação com as crianças surdas?
R: LSM
5. É surdo ou ouvinte?
R: Ouvinte
6. Qual é o seu grau de perda auditiva? _____
7. Há quanto tempo é professor?
R: Sou professor há 36 Anos - na Escola de Educação especial
8. Tem alguma formação psicopedagógica?
R: Tenho uma formação psicopedagógica do nível básico e do nível superior (Licenciatura).
9. Em que instituição de ensino se formou?
R: Formei-me no Centro de formação de professores primários de Chicuque-Inhambane e pela Universidade Eduardo Mondlane.
10. Quanto tempo de formação?
R: A formação teve a duração de 1 ano (6^a +1 ano). A do ensino superior teve a duração de 4 anos.
11. Teve alguma formação específica ou capacitação em matéria de EB para pessoas surdas?
R: Beneficiei-me de várias formações, mas os mais importantes foram quatro: 2 de um mês em Cuba e África do Sul e duas ao nível nacional, a destacar o curso piloto de LSM com duração de um mês e O curso de LSM com mais de 360 horas.
12. Quanto tempo de formação ou capacitação?
R: Veja a resposta da resposta anterior
13. Que temas foram abordados?
R: Para os primeiros dois cursos de foram abordados temas relacionados com Superacion Adestramento de defectologia em Cuba e na África do Sul e foram abordados temas sobre a metodologia do ensino de surdos.
14. Que desafio a escola enfrentou ou continua a enfrentar desde a implementação da modalidade de EB?

R: A produção de materiais adaptados ao ensino de alunos surdos, como por exemplo a produção do dicionário e padronização da LSM e a gramática de LSM.

15: Que avaliação faz da modalidade de EB adaptada para a educação de crianças surdas desde a sua implementação?

R: Não existe uma modalidade de ensino básico específica para alunos surdos. Porém os professores fazem uma adaptação tendo em conta os objectivos de cada nível, os conteúdos e as metodologias de ensino.

16. R: Penso que sim porque ajuda as crianças surdas a desenvolver a LSM e a LP na modalidade escrita.

17. Há algum aspecto importante que gostaria de mencionar sobre a educação de pessoas surdas em Moçambique?

R: Formação específica dos professores para o ensino de alunos com Necessidades Educativas Especiais Auditivas.

Apêndice 11. Pedido aos técnicos do Departamento de Educação Especial para realização de entrevistas

Meu nome é Samuel Chumane, sou estudante de Doutoramento em Linguística na Faculdade de Letras e Ciências Sociais da Universidade Eduardo Mondlane (FLCS - UEM). Estou a realizar um trabalho de pesquisa que servirá de base para a minha Tese de Doutoramento, intitulada *Educação Bilingue para pessoas surdas em Moçambique*.

O objectivo da pesquisa é analisar a educação de crianças surdas na fase inicial de escolaridade e que aprendem em Português, na modalidade escrita, e LSM. Espero que esta pesquisa venha contribuir para o enriquecimento dos estudos sobre a EB adaptada para a educação de pessoas surdas em Moçambique, melhoria da qualidade de ensino e da minha formação como formador de professores para o ensino de crianças surdas no país.

O estudo será realizado com base nas observações das crianças surdas no contexto familiar, comunitário e entrevistas a técnicos afectos ao Departamento de Educação Especial do MINEDH, com o objectivo de recolher algumas percepções sobre a modalidade de EB adaptada para a educação de crianças surdas no contexto moçambicano. Importa notar que as entrevistas serão gravadas e posteriormente transcritas. Todos os aspectos éticos relacionados com a privacidade dos informantes serão preservados. Para tal, não farei referência aos vossos nomes e os dados serão apresentados de forma generalizada. A cada participante será solicitada permissão para o seu envolvimento na pesquisa e os participantes terão direito de se retirar a qualquer momento da pesquisa caso sentirem necessidade de o fazer.

Espero que a sua participação forneça subsídios importantes que possam ajudar a configurar o futuro da *Educação Bilingue para pessoas surdas em Moçambique*.

Agradeço antecipadamente pelo seu tempo e colaboração e aguardo ansiosamente pela sua resposta.

Maputo, Fevereiro de 2020

(Samuel Chumane)

Apêndice 12. Guião de entrevista para os técnicos do Departamento de Educação Especial

1. Sexo: _____ Idade: _____ Ocupação: _____
2. Qual é a sua língua materna?
3. Outras línguas que fala?
4. É surdo ou ouvinte?
5. Qual é o seu grau de perda auditiva?
6. Há quanto tempo trabalha neste departamento?
7. Que desafios o MINEDH enfrentou aquando da implementação da modalidade de EB para crianças surdas?
8. Que acções o MINEDH tem vindo a desenvolver para apoiar os professores em exercício sem formação psicopedagógica para lidar com crianças com NEE, particularmente, as crianças surdas?
9. Que avaliação faz da modalidade de EB adaptada para a educação de crianças surdas desde a sua implementação?
10. Acha a modalidade de EB adaptada para a educação de crianças surdas em Moçambique eficaz? Porquê?
11. Há algum aspecto importante que gostaria de mencionar sobre a educação de pessoas surdas em Moçambique?

9. Que avaliação faz da modalidade de EB adaptada para a educação de crianças surdas desde a sua implementação?

R: Houve uma ligeira evolução no EB, visto que se está a passar da Comunicação Total para um período de transição rumo ao bilinguismo, com um movimento de ajustamento de instrumentos e práticas que nos dão alguma esperança de que o processo de ensino de surdos, no contexto da inclusão, vai se transformando paulatinamente, a formação de professores num paradigma inclusivo, como é o caso do curso de formação inicial de 12ª classe + 3 anos.

10. Acha a modalidade de EB adaptada para a educação de crianças surdas em Moçambique eficaz?

R: Ainda não é. Porque se usa a Língua Portuguesa para ensinar a LSM. A Língua Portuguesa é uma língua segunda para alguns surdos e estrangeira para a maioria destes alunos, que muitas vezes vivem isolados dentro das suas próprias famílias e da sua comunidade ouvintes. Todavia, ainda não é dada como disciplina para que os surdos conheçam a sua língua natural.

11. Há algum aspecto importante que gostaria de mencionar sobre a educação de pessoas surdas em Moçambique?

R: O MINEDH prevê um processo de transformação da escola regular em escola inclusiva de modo a responder as necessidades de aprendizagem de todos os alunos com NEE, com enfoque naquelas que decorrem de deficiência intelectual, sensorial e transtornos de desenvolvimento. Prevê-se na estratégia da educação Inclusiva e Desenvolvimento da Criança com deficiência 2020-2029 a criação de um sistema nacional de referenciação e gabinetes de apoio integrado à inclusão nas escolas inclusivas de referência para alunos com deficiência sensorial e/ou transtornos de desenvolvimento.

R: A educação de crianças surdas em Moçambique ainda está muito distante de ser concretizada, pois existe vários indicadores e pesquisas que mostram o quão ela precisa de muita luta para o alcance dos objectivos. Ainda há muito por fazer com vista a materialização desta modalidade de ensino no país.

R: O MINEDH deve intensificar o processo de educação de crianças surdas em Moçambique em todas instituições de ensino, promover seminários e capacitações em matérias sobre a educação inclusiva.

Apêndice 13. Pedido aos pais/encarregados de educação das crianças surdas para realização de entrevistas

Meu nome é Samuel Chumane, sou estudante de Doutoramento em Linguística na Faculdade de Letras e Ciências Sociais da Universidade Eduardo Mondlane (FLCS - UEM). Estou a realizar um trabalho de pesquisa que servirá de base para a minha Tese de Doutoramento, intitulada *Educação Bilingue para pessoas surdas em Moçambique*.

O objectivo da pesquisa é analisar a educação de crianças surdas na fase inicial de escolaridade e que aprendem em Português, na modalidade escrita, e LSM. Espero que esta pesquisa venha contribuir para o enriquecimento dos estudos sobre a EB adaptada para a educação de pessoas surdas em Moçambique, melhoria da qualidade de ensino e da minha formação como formador de professores para o ensino de crianças surdas no país.

O estudo será realizado com base nas observações das crianças surdas no contexto familiar, comunitário e entrevistas a pais/encarregados de educação das crianças surdas, com o objectivo de recolher percepções sobre a modalidade de EB adaptada para a educação dos seus filhos e/ou familiares. Importa notar que as entrevistas serão gravadas e posteriormente transcritas. Todos os aspectos éticos relacionados com a privacidade dos informantes serão preservados. Para tal, não farei referência aos vossos nomes e os dados serão apresentados de forma generalizada. A cada participante será solicitada permissão para o seu envolvimento na pesquisa e os participantes terão direito de se retirar a qualquer momento da pesquisa caso sentirem necessidade de o fazer.

Espero que a sua participação forneça subsídios importantes que possam ajudar a configurar o futuro da *Educação Bilingue para pessoas surdas em Moçambique*.

Agradeço antecipadamente pelo seu tempo e colaboração e aguardo ansiosamente pela sua resposta.

Maputo, Fevereiro de 2020

(Samuel Chumane)

Apêndice 14. Guião de entrevista para os pais/encarregados de educação das crianças surdas

1. Sexo: _____ Idade: _____ Grau de parentesco: _____
2. Naturalidade: _____ Ocupação: _____
3. Qual é a sua língua materna?
4. Qual é a principal língua de comunicação com as crianças surdas?
5. É surdo ou ouvinte?
6. Qual é o seu grau de perda auditiva?
7. Quantos filhos têm?
8. Desses filhos, quantos são ouvintes e quantos são surdos?
9. Que lhe causou a surdez?
10. Ele/a ouve um pouco ou não ouve quase nada?
11. Que língua usa para se comunicar com o/a seu/sua filho/a surdo/a?
12. Que língua ele/a usa para se comunicar com os irmãos ouvintes?
13. Todos têm domínio da LSM? Onde aprenderam?
14. Quando é que usa(m) a LSM para se comunicar com o/a seu/sua filho/a e vice-versa? E o Português?
15. Que nos pode dizer sobre a educação do/a seu/sua filho/a nesta escola?
16. O que mudou desde que ele/a começou a estudar em Português e LSM?
17. Acha que esta modalidade de ensino ajuda na educação do/a seu/sua filho/a? Porquê?

R: Ele usa sinais que aprende na escola. Quando nota que o irmão não percebe costuma pegá-lo pela mão e vai indicar o objecto ou a coisa que ele quer.

13. Todos têm domínio da LSM? Onde aprenderam?

R: Não temos o domínio de LSM. Aliás não conhecemos a LSM porque nunca aprendemos. Usamos nossos gestos para comunicarmos com ele. Este é o primeiro ano a frequentar esta escola e ainda está aprendendo. Com o tempo iremos aprender com ele. Mas a escola deveria promover algumas capacitações para os pais e familiares das crianças surdas. Isso iria ajudar-nos muito a perceber a comunicar com as crianças em LSM.

14. Quando é que usa(m) a LSM para se comunicar com o/a seu/sua filho/a e vice-versa? E o Português?

R: Usamos gestos e noutros casos o Português sinalizado. Usamos gestos para indicar comunicarmos com ele, pedir para realizar algumas tarefas e/ou mandar a ele. Quando não conhecemos o gesto usamos o Português.

15. Que nos pode dizer sobre a educação do/a seu/sua filho/a nesta escola?

R: Aqui nesta escola ele está a estudar bem. Já conhece alguns sinais e nós aprendemos com ele. Tenho certeza que ainda vai estudar muitas coisas.

16. O que mudou desde que ele/a começou a estudar em Português e LSM?

R: Nota-se uma evolução. Ele consegue fazer alguns sinais, escrever as vogais, ler algumas palavras, escrever os números naturais de 1 a 100, fazer algumas contas simples. Ele está com muita vontade de aprender. Mas se a escola tivesse condições de internamento seria uma grande ajuda para os pais e para as próprias crianças. As crianças poderiam estar sempre juntas e praticar a LSM. Para os pais seria uma grande ajuda porque a escola localiza-se aqui na cidade e muitos não conseguem suportar as despesas do transporte escolar para as crianças.

17. Acha que esta modalidade de ensino ajuda na educação do/a seu/sua filho/a? Porquê?

R: Acho que sim, porque as crianças aprendem em Português e LSM. É uma modalidade que ajuda as crianças a desenvolver as duas línguas ao mesmo tempo. Os conhecimentos que elas adquirem em Português e LSM vão ajudar na sua integração na sociedade. Mas gostaria de pedir para ensinar-nos a LSM porque não conseguimos ajudar as crianças quando voltam para casa com os trabalhos da escola. Nós, os pais das crianças, não conhecemos a LSM. Assim temos muitas dificuldades em ajudarmos as crianças.

se com ele quando quer lhe pedir para realizar algumas actividades porque beneficiei-me de uma formação de curta duração na escola onde ele estuda. Mas mesmo assim continuo sem domínio de LSM porque a formação foi de poucos dias.

15. Que nos pode dizer sobre a educação do/a seu/sua filho/a nesta escola?

R: É boa. Ajuda muito a ele a saber ler e escrever.

16. O que mudou desde que ele/a começou a estudar em Português e LSM?

R: Ele melhorou muito o uso de sinais e a comunicação, consegue ler, escrever, contar algumas histórias e contar números naturais.

17. Acha que esta modalidade de ensino ajuda na educação do/a seu/sua filho/a? Porquê?

R: Sim porque ele consegue comunicar connosco e vice-versa; sente-se valorizado e não se mostra agressivo.

escola e chega em casa não consegue comunicar-se connosco porque não conhecemos os sinais.

14. Quando é que usa(m) a LSM para se comunicar com o/a seu/sua filho/a e vice-versa? E o Português?

R: Tentamos usar alguns gestos que conhecemos para nos comunicar com ela. Nos casos em que não conhecemos o gesto falamos a olhar para ela. Ela já entende que temos dificuldades de nos comunicar com ela. As vezes nos ajuda a perceber o que ela quer.

15. Que nos pode dizer sobre a educação do/a seu/sua filho/a nesta escola?

R: Estou a gostar. Noto uma grande mudança desde que ela começou a estudar aqui nesta escola. Está aprender muito bem. Consegue usar a LSM quando se comunica com os colegas na escola e ensina a todos aqui em casa.

16. O que mudou desde que ele/a começou a estudar em Português e LSM?

R: Ela consegue utilizar os sinais para as coisas que precisa. Consegue ler pequenos textos. Noto que ela está a desenvolver muito o Português e a LSM.

17. Acha que esta modalidade de ensino ajuda na educação do/a seu/sua filho/a? Porquê?

R: Esta modalidade de ensino é boa para as crianças surdas. Deve continuar. As crianças conseguem aprender nas duas línguas.

Ulombe - 5ª classe

1. Sexo: Masculino Idade: 37 anos Grau de parentesco: Pai
2. Naturalidade: Maputo Ocupação: Serralheiro
3. Qual é a sua língua materna?
R: *Changana*.
4. Qual é a principal língua de comunicação com as crianças surdas?
R: Gestos.
5. É surdo ou ouvinte?
R: Ouvinte.
6. Qual é o seu grau de perda auditiva?
R: _____
7. Quantos filhos têm?
R: Tenho 3 (três) filhos.
8. Desses filhos, quantos são ouvintes e quantos são surdos?
R: São 2 (dois) filhos ouvintes e 1 (um) filho surdo.
9. Que lhe causou a surdez?
R: Não chegamos a perceber o que teria causado a surdez. Na verdade, ele nasceu sem problemas de audição. Um mês depois padeceu de febres altas e levamos ao hospital. Levamos o menino ao hospital e ficou internado. Dias depois teve alta e já tinha contraído a surdez. Não me recordo do tipo de febre que lhe causou a surdez. Recordo-me que ele foi dado muitos medicamentos para tratar a febre.
10. Ele/a ouve um pouco ou não ouve quase nada?
R: Não ouve quase nada.
11. Que língua usa para se comunicar com o/a seu/sua filho/a surdo/a?
R: Uso gestos do nosso domínio em casa.
12. Que língua ele/a usa para se comunicar com os irmãos ouvintes?
R: Ele usa LSM e, quando os irmãos não percebem, costuma usar gestos e/ou apontar para a coisa ou objecto que ele precisa.
13. Todos têm domínio da LSM? Onde aprenderam?
R: Não, porque ainda não tivemos a oportunidade de participar de nenhuma capacitação sobre LSM. Gostaríamos de aprender a LSM para podermos facilitar a comunicação com ele.

14. Quando é que usa(m) a LSM para se comunicar com o/a seu/sua filho/a e vice-versa? E o Português?

R: Usamos gestos que inventamos em casa porque não conhecemos da LSM. Usamos também o Português sinalizado para facilitarmos a comunicação com ele. Quando nos sentimos bloqueado falamos a olharmos para ele e consegue perceber o que pretendemos dizer ou o que ele faça.

15. Que nos pode dizer sobre a educação do/a seu/sua filho/a nesta escola?

R: O meu filho melhorou muito o uso de LSM e o comportamento.

16. O que mudou desde que ele/a começou a estudar em Português e LSM?

R: Demonstra melhoria no uso de LSM e também já sabe ler e escrever.

17. Acha que esta modalidade de ensino ajuda na educação do/a seu/sua filho/a? Porquê?

R: Ajuda, sim, porque ele desenvolve a LSM.

Apêndice 15. Pedido aos membros do agregado familiar das crianças surdas para realização de entrevistas

Meu nome é Samuel Chumane, sou estudante de Doutoramento em Linguística na Faculdade de Letras e Ciências Sociais da Universidade Eduardo Mondlane (FLCS - UEM). Estou a realizar um trabalho de pesquisa que servirá de base para a minha Tese de Doutoramento, intitulada *Educação Bilingue para pessoas surdas em Moçambique*.

O objectivo da pesquisa é analisar a educação de crianças surdas na fase inicial de escolaridade e que aprendem em Português, na modalidade escrita, e LSM. Espero que esta pesquisa venha contribuir para o enriquecimento dos estudos sobre a EB adaptada para a educação de pessoas surdas em Moçambique, melhoria da qualidade de ensino e da minha formação como formador de professores para o ensino de crianças surdas no país.

O estudo será realizado com base nas observações das crianças surdas no contexto familiar, comunitário e entrevistas a membros do agregado familiar das crianças surdas. Importa notar que as entrevistas serão gravadas e posteriormente transcritas. Todos os aspectos éticos relacionados com a privacidade dos informantes serão preservados. Para tal, não farei referência aos vossos nomes e os dados serão apresentados de forma generalizada. A cada participante será solicitada permissão para o seu envolvimento na pesquisa e os participantes terão direito de se retirar a qualquer momento da pesquisa caso sentirem necessidade de o fazer.

Espero que a sua participação forneça subsídios importantes que possam ajudar a configurar o futuro da *Educação Bilingue para pessoas surdas em Moçambique*.

Agradeço antecipadamente pelo seu tempo e colaboração e aguardo ansiosamente pela sua resposta.

Maputo, Fevereiro de 2020

(Samuel Chumane)

Apêndice 16. Guião de entrevista para os membros do agregado familiar das crianças surdas

1. Sexo: _____ Idade: _____ Grau de parentesco: _____
2. Naturalidade: _____ Ocupação: _____
3. Qual é a sua língua materna?
4. Qual é a principal língua de comunicação com as crianças surdas?
5. É surdo ou ouvinte?
6. Qual é o seu grau de perda auditiva?
7. Tem algum familiar surdo na sua família?
8. Ele/a ouve um pouco ou não ouve quase nada?
9. Que língua usa(m) para se comunicar com ele/a?
10. Todos têm domínio da LSM? Onde aprenderam?
11. Quando é que usa(m) a LSM para se comunicar com ele/a e vice-versa? E o Português?
12. Que nos pode dizer sobre a educação do/a seu/sua filho/a nesta escola?
13. O que mudou desde que ele/a começou a estudar em Português e LSM?
14. Pode-nos dizer em que medida a modalidade de ensino que está a ser implementado na escola onde ele/a estuda pode ajudar na educação dele/a?

14. Pode-nos dizer em que medida a modalidade de ensino que está a ser implementado na escola onde ele/a estuda pode ajudar na educação dele/a?

R: Ajuda na melhoria da comunicação da criança.

Matsakisani - 3ª classe

1. Sexo: Feminino Idade: 37 Grau de parentesco: Tia

2. Naturalidade: Inhambane Ocupação: _____

3. Qual é a sua língua materna?

R: *Tshwa*

4. Qual é a principal língua de comunicação com as crianças surdas?

R: Gestos e, as vezes, Português sinalizado.

5. É surdo ou ouvinte?

R: Ouvinte.

6. Qual é o seu grau de perda auditiva?

R: _____

7. Tem algum familiar surdo na sua família?

R: Sim.

8. Ele/a ouve um pouco ou não ouve quase nada?

R: Ela não ouve nada.

9. Que língua usa(m) para se comunicar com ele/a?

R: Usamos praticamente gestos para comunicarmos com ela.

10. Todos têm domínio da LSM? Onde aprenderam?

R: Não temos porque ainda não aprendemos. Mas gostaríamos de aprender para podermos comunicar com ela.

11. Quando é que usa(m) a LSM para se comunicar com ele/a e vice-versa? E o Português?

R: Usamos gestos quando queremos mandar ou explicar algumas coisas. Quando não conhecemos o sinal usamos o Português sinalizado. Pedimos a ela para olhar para nós e explicámos o que ela deve fazer. As vezes não conseguimos explicar bem porque não conhecemos muitos gestos.

12. Que nos pode dizer sobre a educação do seu familiar que estuda na escola especial?

R: A educação dela mudou. Ela agora está na 3ª classe e consigo ver que avançou muito. O comportamento dela mudou e mostra-se muito alegre. Tem muitas amigas. As vezes vem a minha casa com as amigas e juntam-se com os meus filhos e começam a brincar. Ela gosta de ser professora e ensinar os outros. Improvisam um quadro e usam carvão para escrever e ler algumas letras, palavras e fazer desenhos. Posso dizer que estudar na escola especial ajudou muito porque brinca com todos.

13. O que mudou desde que ele/a começou a estudar em Português e LSM?

R: Está a aprender muitas coisas. Agora consegue comunicar-se um pouco em sinais conosco e com os seus amigos.

14. Pode-nos dizer em que medida a modalidade de ensino que está a ser implementado na escola onde ele/a estuda pode ajudar na educação dele/a?

R: Esta modalidade de ensino ajuda muito porque ela aprende nas duas línguas.

Makeleni - 5ª classe

1. Sexo: Feminino Idade: 43 anos Grau de parentesco: Tia

2. Naturalidade: Maputo Ocupação: Comerciante

3. Qual é a sua língua materna?

R: *Changana/ Copi.*

4. Qual é a principal língua de comunicação com as crianças surdas?

R: Gestos e Português.

5. É surdo ou ouvinte?

R: Ouvinte.

6. Qual é o seu grau de perda auditiva?

R: _____

7. Tem algum familiar surdo na sua família?

R: Sim.

8. Ele/a ouve um pouco ou não ouve quase nada?

R: Ele não ouve quase nada.

9. Que língua usa(m) para se comunicar com ele/a?

R: Usamos gestos e Português.

10. Todos têm domínio da LSM? Onde aprenderam?

R: Não. Ainda não tivemos nenhuma capacitação sobre a LSM.

11. Quando é que usa(m) a LSM para se comunicar com ele/a e vice-versa? E o Português?

R: Usamos gestos que conhecemos quando precisamos de pedir para ele fazer alguma coisa. Quando não conhecemos os gestos recorremos ao Português sinalizado. Neste caso, ele olha para os lábios da pessoa e tenta entender o que a pessoa diz. Noutras vezes, quando não temos a ideia do gesto escrevemos no caderno ou no papel para ele perceber o que queremos. Esta forma tem sido melhor na nossa comunicação com ele.

12. Que nos pode dizer sobre a educação do seu familiar que estuda na escola especial?

R: Ele tornou-se um menino alegre, simpático e muito respeito. Agora passa muito tempo na minha casa a brincar com os primos e com os amigos dos primos. Consegue sair da casa dele, entra no autocarro e vem até a minha casa. Percebo que a escola especial está ajudar muito na educação e na formação dele. Vou ficar muito feliz se, depois de concluir a 5ª classe, ele conseguir uma outra escola igual para poder continuar com os seus estudos.

13. O que mudou desde que ele/a começou a estudar em Português e LSM?

R: Mudou muito a maneira de ser e estar; melhorou a comunicação connosco, apesar de não conhecermos bem a LSM.

14. Pode-nos dizer em que medida a modalidade de ensino que está a ser implementado na escola onde ele/a estuda pode ajudar na educação dele/a?

R: Tem ajudado muito. Consigo notar que ele está a evoluir. Esta modalidade ajuda muito porque aprende nas duas línguas.

Anexo 6. Decreto Presidencial n.º11/2020. Boletim da República-I Série, N.º 62-30 de Março de 2020

Terça-feira, 31 de Março de 2020

I SÉRIE — Número 62



BOLETIM DA REPÚBLICA

PUBLICAÇÃO OFICIAL DA REPÚBLICA DE MOÇAMBIQUE

IMPrensa Nacional de Moçambique, E.P.

AVISO

A matéria a publicar no «Boletim da República» deve ser remetida em cópia devidamente autenticada, uma por cada assunto, donde conste, além das indicações necessárias para esse efeito, o averbamento seguinte, assinado e autenticado: **Para publicação no «Boletim da República».**

SUMÁRIO

Assembleia da República:

Lei n.º 1/2020:

Ratifica a Declaração do Estado de Emergência, constante no Decreto Presidencial n.º 11/2020, de 30 de Março.

ASSEMBLEIA DA REPÚBLICA

Lei n.º 1/2020

de 31 de Março

Havendo necessidade de decretar o Estado de Emergência como forma de adoptar medidas de contenção da propagação do novo coronavírus, responsável pela pandemia da COVID-19, com vista a salvaguardar a vida e saúde pública, ao abrigo do disposto nos artigos 37 e 151, ambos do Regimento da Assembleia da República, aprovado pela Lei n.º 17/2013, de 12 de Agosto, alterada e republicada pela Lei n.º 12/2016, de 30 de Dezembro conjugado com a alínea g), do número 2 do artigo 178 e no número 1 do artigo 293, ambos da Constituição da República, a Assembleia da República determina:

ARTIGO 1

(Ratificação)

É ratificada a Declaração do Estado de Emergência, constante no Decreto Presidencial n.º 11/2020, de 30 de Março, anexo a presente Lei que dela faz parte integrante.

ARTIGO 2

(Acesso a justiça)

1. Durante o estado de emergência os actos processuais e procedimentos judiciais aplicam-se o regime das férias judiciais, sem prejuízo dos actos urgentes, designadamente as providências cautelares, os que devem ser praticados em processos em que estejam em causa direitos fundamentais como os relativos a arguidos presos, bem como os relativos a menores em risco.

2. Ficam suspensos todos os prazos processuais e administrativos, incluindo o procedimento disciplinar pelo tempo que durar o estado de emergência.

3. Ficam suspensos todos os prazos de prescrição e de caducidade relativos a todos os processos e procedimentos, pelo tempo que durar o estado de emergência.

4. O Presidente do Tribunal Supremo, o Presidente do Tribunal Administrativo e o Procurador-Geral da República poderão tomar medidas adicionais consideradas adequadas, no âmbito da prevenção do COVID-19, podendo ser ouvida a Ordem dos Advogados de Moçambique.

ARTIGO 3

(Entrada em vigor)

A presente Lei entra em vigor no dia 1 de Abril de 2020.

Aprovada pela Assembleia da República, aos 31 de Março de 2020.

A Presidente da Assembleia da República, *Esperança Laurinda Francisco Nhiuane Bias*.

Promulgada, aos 31 de Março de 2020.

Publique-se.

O Presidente da República, *FILIPE JACINTO NYUSI*.

Decreto Presidencial n.º 11/2020, de 30 de Março que Decreta o Estado de Emergência

Considerando que o novo coronavírus, responsável pela pandemia da COVID-19, já infectou mais de meio milhão de pessoas, das quais, cerca de trinta mil morreram;

Tendo presente a alta de taxa de morbi-mortalidade e o impacto social e económico negativo que mesma provoca, mostra-se necessária a implementação urgente de medidas de contenção da propagação da doença, com vista a salvaguardar a vida e saúde pública;

Nestes termos, ouvidos ao Conselho de estado e o Conselho Nacional de Defesa e Segurança, ao abrigo do disposto na alínea a), do artigo 160, conjugado com a alínea b), do artigo 165 e a alínea b), do artigo 265, todos da Constituição da República, o Presidente da República decreta:

ARTIGO 1

(Âmbito territorial)

É declarado o Estado de Emergência, por razões de calamidade pública, em todo o território nacional.

ARTIGO 2

(Duração)

O Estado de Emergência tem a duração de 30 dias, com início às 0 horas do dia 1 de Abril de 2020 e término às 24 horas do dia 30 de Abril de 2020, podendo o seu período ser alterado.

ARTIGO 3

(Limitação de Direitos, Liberdades e Garantias)

1. Na pendência do Estado de Emergência, e na medida do necessário para a prevenção e/ou combate à pandemia do COVID-19, devem verificar-se as seguintes medidas restritivas gerais:

- a) suspensão da emissão de vistos de entrada e cancelamento dos vistos já emitidos;
- b) reforço das medidas de quarentena domiciliária, de 14 dias, para todas as pessoas que tenham entrado no país nas últimas duas semanas, para as que estejam a chegar ao país e todas as pessoas que tenham tido contacto directo com casos confirmados de COVID-19, observando-se as medidas preventivas estabelecidas pelo Ministério da Saúde;
- c) suspensão das aulas em todas as escolas públicas e privadas, desde o ensino pré-escolar até ao ensino universitário;
- d) proibição de realização de eventos públicos e privados, como cultos religiosos, actividades culturais, recreativas, desportivas, políticas, associativas, turísticas e de qualquer outra índole, exceptuando questões inadiáveis do Estado ou sociais, como funerais, devendo em todos os casos ser adoptadas as medidas de prevenção, emanadas pelo Ministério da Saúde;
- e) obrigatoriedade de implementação de medidas de prevenção em todas as instituições públicas e privadas e transporte de passageiros.

2. Devem verificar-se ainda, as seguintes medidas restritivas especiais:

- a) limitação da circulação interna de pessoas em qualquer parte do território nacional, desde que, se verifique o aumento exponencial de casos de contaminação;
- b) imposição de confinamento de pessoas em domicílio ou estabelecimento adequado, com objectivos preventivos, em casos de incumprimento das medidas impostas na alínea b) do n.º1 do presente artigo;
- c) imposição de internamento de pessoas em estabelecimento de saúde com fins terapêuticos;
- d) limitação de entrada e a saída de pessoas, do território moçambicano, através do encerramento parcial das suas fronteiras, exceptuando assuntos de interesses do Estado, apoio humanitário, saúde e transporte de carga;
- e) exigência do conhecimento em tempo real de pessoas através do recurso a geolocalização;
- f) requisição da prestação de serviços de saúde, serviços similares e outros que se considerem complementares;
- g) encerramento de estabelecimentos comerciais, de diversão e equiparados, ou reduzir a sua actividade e laboração;
- h) fiscalização de preços de bens essenciais para a população, incluindo os necessários para a prevenção e combate à pandemia;
- i) promoção e reorientação do sector industrial para a produção de insumos necessários ao combate à pandemia;

- j) adopção de medidas de política fiscal e monetária sustentáveis, para apoiar o sector privado a enfrentar o impacto económico da pandemia;
- k) adopção de estratégias de comunicação para intensificação de medidas de educação das comunidades e veiculação de mensagens de prevenção à pandemia, incluindo em línguas nacionais;
- l) introdução de rotatividade laboral ou outras modalidades em função das especificidades da área de trabalho, assegurando contudo mecanismos de controlo da efectividade.

3. As medidas decretadas e a sua execução devem respeitar o princípio da proporcionalidade e limitar-se à sua extensão, duração, meios utilizados e ao estritamente necessário ao pronto restabelecimento da normalidade.

4. A execução das medidas decretadas, durante o Estado de Emergência, serão assegurada pelas Forças de Defesa e Segurança, em caso de necessidade.

ARTIGO 4

(Implementação)

1. Os órgãos competentes do Estado devem, de modo articulado, zelar pelo cumprimento e materialização do disposto do Decreto Presidencial.

2. Os órgãos acima referidos podem recorrer a colaboração especializada de entidades públicas que julgarem necessárias, em função da natureza das tarefas a executar para implementação do presente Decreto Presidencial.

ARTIGO 5

(Sanção)

O desrespeito as medidas impostas pelo presente diploma legal será considerado crime de desobediência e punido com as penas correspondentes.

ARTIGO 6

(Colaboração)

Todas as pessoas e entidades públicas e privadas ficam obrigadas a colaborar com as autoridades na execução da presente declaração do Estado de Emergência.

ARTIGO 7

(Serviços essenciais)

Durante a vigência do estado de emergência deverão ser mantidos os serviços e actividades públicas e privadas essenciais, destacando-se:

- a) serviços médicos, hospitalares e medicamentos;
- b) abastecimento de águas, energia e combustíveis;
- c) venda de bens alimentícios e de primeira necessidade;
- d) carga e descarga de animais e géneros alimentares deterioráveis;
- e) correios e telecomunicações;
- f) controle do espaço aéreo e meteorológico;
- g) serviços de salubridade;
- h) bombeiros;
- i) segurança privada;
- j) serviços funerários.



BOLETIM DA REPÚBLICA

PUBLICAÇÃO OFICIAL DA REPÚBLICA DE MOÇAMBIQUE

2.º SUPLEMENTO

IMPrensa Nacional de Moçambique, E.P.

AVISO

A matéria a publicar no «Boletim da República» deve ser remetida em cópia devidamente autenticada, uma por cada assunto, donde conste, além das indicações necessárias para esse efeito, o averbamento seguinte, assinado e autenticado: **Para publicação no «Boletim da República».**

SUMÁRIO

Presidência da República:

Decreto Presidencial n.º 23/2020:

Declara o Estado de Emergência, por razões de calamidade pública, em todo o território nacional.

PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA

Decreto Presidencial n.º 23/2020

de 5 de Agosto

O mundo continua a ser assolado por uma pandemia de alto contágio, a COVID-19, que coloca em causa a estabilidade das relações sociais e a sustentabilidade do tecido sócio-económico, tendo até à presente data registado, mais de 18 milhões de casos de infecção e cerca de 700 mil mortes.

Os dados da Organização Mundial da Saúde e a experiência da evolução da epidemia da COVID-19 em outros países, indicam que, contrariamente à ideia inicial de uma duração curta da epidemia, há necessidade de convivência com o vírus por muito tempo.

Subsistindo o risco de propagação da doença e porque os dados indicam que ainda não ultrapassamos o “período de pico”, mostra-se pertinente adoptar medidas que garantam um equilíbrio entre a estratégia sanitária de prevenção e combate à COVID-19 e a necessidade de relançar gradualmente a actividade económica, formal e informal, em especial aquelas usadas como meio de subsistência.

Assim, sem descuidar as regras de prevenção e combate à pandemia COVID-19, é necessário criar condições para adaptação a uma nova postura social, definindo as medidas que permitam o regresso gradual à normalidade, através de um “Novo Normal”.

À semelhança do que está a ocorrer em todo o mundo, é necessário, também, que o nosso país consolide os esforços em curso visando retardar a propagação da doença através da adopção de medidas que restrinjam o normal exercício dos direitos, liberdades e garantias pelos cidadãos, nos termos e limites previstos na Constituição da República.

Nestes termos, havendo necessidade de se tomarem inadiáveis providências adicionais, no quadro das recomendações da Organização Mundial da Saúde, orientados pelo interesse supremo de salvaguardar a saúde pública, ouvidos o Conselho de Estado e o Conselho Nacional de Defesa e Segurança, ao abrigo do disposto na alínea *a*) do artigo 160, conjugado com a alínea *b*) do artigo 165 e a alínea *b*) do artigo 265, todos da Constituição da República, o Presidente da República decreta:

ARTIGO 1

(Âmbito Territorial)

É declarado o Estado de Emergência, por razões de calamidade pública, em todo o território nacional.

ARTIGO 2

(Duração)

O Estado de Emergência tem a duração de 30 dias, com início às 0 horas do dia 8 de Agosto de 2020 e término às 23h59 min do dia 6 de Setembro de 2020.

ARTIGO 3

(Limitação de Direitos, Liberdades e Garantias)

1. Na pendência do Estado de Emergência, e na medida do necessário para a prevenção e/ou combate à pandemia da COVID-19, devem verificar-se as seguintes medidas restritivas:

- a*) limitação da emissão de vistos de entrada e cancelamento dos vistos já emitidos;
- b*) limitação das aulas em todas as escolas públicas e privadas, desde o ensino pré-escolar até ao ensino universitário;
- c*) limitação de realização de eventos públicos e privados, como cultos religiosos, actividades culturais, recreativas, desportivas, associativas e de qualquer outra índole, exceptuando:
 - a*) questões inadiáveis do Estado;
 - b*) questões sociais, como cerimónias fúnebres;
 - c*) prática de actividades de manutenção física, em espaços abertos; e

d) obrigatoriedade de implementação de medidas de prevenção em todas as instituições públicas, privadas e nos transportes colectivos de passageiros.

2. Devem verificar-se, ainda, as seguintes medidas restritivas especiais:

- a) sujeição à quarentena obrigatória domiciliária, de 14 a 21 dias, para todos os cidadãos que estejam a chegar ao país, tenham estado em locais com casos activos e os que tenham tido contacto directo com casos confirmados da COVID-19, devendo as autoridades sanitárias adoptar mecanismos de controle eficazes;
- b) obrigatoriedade do uso, correcto e consciente, de máscaras de pano ou outro material e/ou viseiras em todos os locais de aglomeração de pessoas, como vias públicas, mercados, áreas comuns e nos transportes colectivos e semi-colectivos de passageiros;
- c) limitação da circulação interna de pessoas em qualquer parte do território nacional, desde que se verifique o aumento exponencial de casos de contaminação, podendo ser adoptado o cerco sanitário;
- d) imposição de internamento de pessoas em estabelecimento de saúde com fins terapêuticos;
- e) limitação da entrada e saída de pessoas, do território moçambicano, através do encerramento parcial das suas fronteiras, exceptuando assuntos de interesse do Estado, apoio humanitário, saúde e transporte de carga;
- f) requisição da prestação de serviços de saúde, serviços similares e outros que se considerem complementares;
- g) limitação no funcionamento de estabelecimentos comerciais de diversão e equiparados;
- h) fiscalização dos preços de bens essenciais para a população, incluindo os necessários para a prevenção e combate à pandemia;
- i) promoção e reorientação do sector industrial para a produção de insumos necessários ao combate à pandemia;
- j) adopção de medidas de política fiscal e monetária sustentáveis, para apoiar o sector privado a enfrentar o impacto económico da pandemia;
- k) adopção de estratégias de comunicação para intensificação de medidas de educação das comunidades e veiculação de mensagens de prevenção à pandemia, incluindo em línguas nacionais;
- l) introdução de modalidades de trabalho, em função das especificidades da área de actividade, assegurando, contudo, as medidas de prevenção emanadas pelo sector da saúde e os mecanismos de controlo da efectividade;
- m) criação de formas de atendimento alternativo para substituir o atendimento presencial nas instituições públicas e privadas.

3. As medidas decretadas e a sua execução devem respeitar o princípio da proporcionalidade e limitar a sua extensão, duração e meios utilizados ao estritamente necessário.

4. A execução das medidas decretadas, durante o Estado de Emergência, serão asseguradas pelas estruturas municipais e locais e pelas Forças de Defesa e Segurança, em caso de necessidade.

ARTIGO 4

(Implementação)

1. Os órgãos competentes do Estado devem, de modo articulado, zelar pelo cumprimento e materialização do disposto no presente Decreto Presidencial.

2. Os órgãos acima referidos podem recorrer à colaboração especializada de entidades públicas e privadas que julgarem necessárias, em função da natureza das tarefas a executar para a implementação do presente Decreto Presidencial.

ARTIGO 5

(Sanção)

1. O desrespeito às medidas impostas pelo presente diploma legal será considerado crime de desobediência e punido com pena de 3 a 15 dias de prisão.

2. A pena será sempre substituída por multa correspondente ou por prestação de trabalho socialmente útil.

3. Se a pena for substituída por multa e esta não for paga voluntariamente no prazo de 10 dias, ou furtar-se o condenado ao cumprimento da pena de prestação de serviço socialmente útil, o juiz ordenará o cumprimento da prisão pelo tempo correspondente à razão de 1 dia de prisão efectiva por cada 2 dias de multa ou trabalho socialmente útil.

ARTIGO 6

(Soltura do arguido que não é julgado imediatamente)

1. O detido em flagrante delito por crime previsto no presente diploma será imediatamente conduzido ao tribunal para julgamento, em processo sumário, que deverá realizar-se no prazo de 24 horas após a detenção.

2. Se, por alguma razão, o juiz não estiver em condições de proceder ao julgamento do detido no dia em que os autos lhe são conclusos, ordenará a sua soltura mediante termo de identidade e residência, marcando logo data de julgamento nos 15 dias imediatos.

3. Se, na data aprazada, o arguido não comparecer ao julgamento, será julgado à revelia.

ARTIGO 7

(Colaboração)

Todas as pessoas e entidades públicas e privadas ficam obrigadas a colaborar com as autoridades na execução da presente declaração do Estado de Emergência.

ARTIGO 8

(Regulamentação)

Compete ao Conselho de Ministros regulamentar o presente Decreto Presidencial.

ARTIGO 9

(Entrada em vigor)

O presente Decreto Presidencial entra em vigor na data da publicação.

Publique-se.

Maputo, 5 de Agosto de 2020.

O Presidente da República, FILIPE JACINTO NYUSI.

Preço — 10,00 MT

IMPRESA NACIONAL DE MOÇAMBIQUE, E.P.



BOLETIM DA REPÚBLICA

PUBLICAÇÃO OFICIAL DA REPÚBLICA DE MOÇAMBIQUE

SUPLEMENTO

IMPrensa NACIONAL DE MOÇAMBIQUE, E. P.

AVISO

A matéria a publicar no «Boletim da República» deve ser remetida em cópia devidamente autenticada, uma por cada assunto, donde conste, além das indicações necessárias para esse efeito, o averbamento seguinte, assinado e autenticado: Para publicação no «Boletim da República».

SUMÁRIO

Conselho de Ministros:

Decreto n.º 79/2020:

Declara a Situação de Calamidade Pública e Activa o Alerta Vermelho.

CONSELHO DE MINISTROS

Decreto n.º 79/2020

de 4 de Setembro

A Assembleia da República aprovou, através da Lei n.º 10/2020, de 24 de Agosto, o regime jurídico de Gestão e Redução do Risco de Desastres, que prevê a declaração da Situação de Calamidade Pública.

Face ao aumento de número de casos de infecção por COVID-19 no país, com vista a garantir um melhor equilíbrio entre a estratégia de prevenção e combate à pandemia COVID-19 e a necessidade de um regresso gradual à normalidade e, ao mesmo tempo, consolidar os esforços visando retardar a propagação da doença, ao abrigo do disposto na alínea *a*) do número 1 do artigo 33 da Lei n.º 10/2020, de 24 de Agosto, conjugado com o Decreto n.º 76/2020, de 1 de Setembro, o Conselho de Ministros decreta:

ARTIGO 1

(Declaração de Situação de Calamidade Pública)

É declarada a Situação de Calamidade Pública e Activado o Alerta Vermelho.

ARTIGO 2

(Objecto)

O presente Decreto estabelece as medidas para contenção da propagação da pandemia COVID-19, enquanto vigorar a Situação de Calamidade Pública.

ARTIGO 3

(Âmbito da aplicação)

O presente Decreto aplica-se a todos os cidadãos nacionais e estrangeiros e instituições públicas e privadas, no território nacional.

ARTIGO 4

(Medidas de prevenção e combate)

São medidas gerais de prevenção e combate à pandemia COVID-19 as seguintes:

- uso de máscaras e/ou viseiras;
- lavagem frequente das mãos com água e sabão ou cinza;
- distanciamento interpessoal, mínimo de 1,5m;
- uso da etiqueta da tosse; e
- não partilha de utensílios de uso pessoal.

ARTIGO 5

(Quarentena, isolamento e internamento)

- Estão sujeitos ao regime de quarentena domiciliária obrigatória de 14 dias consecutivos todas as pessoas que tenham tido contacto directo com casos confirmados da COVID-19.
- Todos os passageiros que estejam a chegar ao país devem:
 - apresentar um comprovativo de teste de Reacção em Cadeia da Polimerase (PCR) com resultado negativo ao SARS-CoV-2, realizado no país de origem nas últimas 72 horas antes da partida;
 - estar sujeitos ao regime de quarentena domiciliária obrigatória de 10 dias consecutivos;
 - realizar um novo teste de Reacção em Cadeia da Polimerase (PCR) com resultado negativo ao SARS-CoV-2 no final do período de quarentena, sendo os custos da testagem suportados pelos próprios; e
 - submeter-se ao estabelecido no número 1 do presente artigo, na impossibilidade de o passageiro suportar os custos da testagem.
- Os passageiros que apresentarem um teste positivo no procedimento descrito na alínea *c*) acima, devem cumprir o regime descrito no número 4 do presente artigo.

4. Os doentes com infecção pelo SARS-CoV-2 estão sujeitos ao seguinte regime:

- a) isolamento domiciliário obrigatório, se não tiverem critérios médicos para o internamento;
- b) isolamento institucional ou internamento em estabelecimento de saúde apropriado para fins terapêuticos, se tiverem critérios médicos para o internamento definido pelas autoridades competentes; e
- c) os critérios para a alta do isolamento domiciliário são definidos pelo Ministério que superintende a área da Saúde.

5. A violação do disposto nas alíneas *b)* do número 2 e *a)* do número 3 do presente artigo dá lugar ao confinamento em domicílio ou estabelecimento adequado, com objectivos preventivos.

ARTIGO 6

(Visita aos estabelecimentos hospitalares)

1. São reduzidas as visitas aos cidadãos internados nos estabelecimentos hospitalares, no máximo de duas pessoas por dia, por cada doente.

2. É interdita a visita aos doentes com COVID-19.

ARTIGO 7

(Alargamento da escala de despiste e testagem)

As autoridades sanitárias, públicas e em parceria com as privadas, devem criar condições necessárias para o alargamento da escala de despiste da COVID-19 e realização de testes.

ARTIGO 8

(Protecção especial)

1. Estão sujeitos à protecção especial os cidadãos em risco de contágio pela COVID-19, nomeadamente:

- a) com idade igual ou superior a 65 anos;
- b) portadores de doença considerada de risco, de acordo com as orientações das autoridades sanitárias, designadamente os imuno comprometidos, os doentes renais, os hipertensos, os diabéticos, os doentes cardiovasculares, os portadores de doença respiratória crónica e os doentes oncológicos; e
- c) as gestantes.

2. Os cidadãos abrangidos pelo disposto no número anterior, quando detentores de vínculo laboral com entidade, pública ou privada, que deve prestar serviço no período de vigência da Situação de Calamidade Pública, têm prioridade na dispensa da actividade laboral presencial.

ARTIGO 9

(Uso de máscaras e/ou viseiras)

1. É obrigatório o uso de máscaras e/ou viseiras em todos os locais de aglomeração de pessoas, nos espaços públicos, nos mercados e áreas comuns.

2. É obrigatório o uso de máscaras e/ou viseiras nos transportes colectivos e semicolectivos de passageiros.

3. É permitido o uso de máscaras de protecção, de pano ou outro material, privilegiando as de fabrico comunitário, com a finalidade de cobrir o nariz e a boca, nos termos recomendados pelo Ministério que superintende a área da Saúde.

4. Exceptua-se do disposto no número 1 do presente artigo, quando se trate de casos relativos à prática de actividade física ou contra-indicação médica de uso de máscara devidamente comprovada.

ARTIGO 10

(Requisição da prestação de serviços de saúde)

1. É determinada a requisição civil de médicos, enfermeiros e outro pessoal de saúde, fora do Sistema Nacional de Saúde.

2. Exceptuam-se do disposto no número anterior, os médicos, enfermeiros e outro pessoal de saúde particularmente vulneráveis à pandemia COVID-19, incluindo os abrangidos pelo artigo 8 do presente Decreto.

3. Compete ao Ministério que superintende a área da Saúde criar condições para a materialização das medidas previstas no presente artigo.

ARTIGO 11

(Validade dos documentos oficiais caducados)

1. É retomada a emissão dos seguintes documentos oficiais:

- a) Bilhete de Identidade;
- b) Carta de condução;
- c) Passaporte;
- d) Documento de Identificação e Residência para Estrangeiros e vistos temporários; e
- e) Verbete do despacho de importação de veículo automóvel.

2. Os documentos referidos no número anterior, quando caducados podem ser renovados até 30 de Setembro de 2020.

ARTIGO 12

(Vistos e acordos da sua supressão)

1. Enquanto vigorar a Situação de Calamidade Pública, são válidos os acordos de supressão de vistos entre o Estado moçambicano e outros Estados, em regime de reciprocidade.

2. Enquanto vigorar a Situação de Calamidade Pública, fica suspensa a contagem de tempo no território nacional relativamente aos técnicos estrangeiros não residentes que prestam serviços nos projectos estruturantes do Estado, evitando-se deste modo, afixação de residência para efeitos fiscais.

ARTIGO 13

(Encerramento dos postos de travessia)

1. São encerrados todos os Postos de Travessia, à excepção dos seguintes:

- a) Terrestres:
 - i. Negomano, na Província de Cabo Delgado;
 - ii. Mandimba, II Congresso e Entre-Lagos, na Província do Niassa;
 - iii. Melosa, na Província da Zambézia;
 - iv. Cassacatisa, Cuchamano, Zóbwè e Calomwè, na Província de Tete;
 - v. Machipanda, na Província de Manica;
 - vi. Chicualacuala, na Província de Gaza; e
 - vii. Ressano Garcia e Namaacha, na Província de Maputo.
- b) Aéreos:
 - i. Aeroportos de Pemba e de Mocimboa da Praia, na Província de Cabo Delgado;
 - ii. Aeroporto de Lichinga, na Província de Niassa;
 - iii. Aeroportos de Nampula e de Nacala, na Província de Nampula;
 - iv. Aeroporto de Quelimane, na Província da Zambézia;
 - v. Aeroporto de Chingodzi, na Província de Tete;
 - vi. Aeroporto de Chimoió, na Província de Manica;
 - vii. Aeroporto da Beira, na Província de Sofala;

- viii. Aeródromos de Inhambane e de Vilanculos, na Província de Inhambane; e
- ix. Aeroporto Internacional de Maputo, na Cidade de Maputo.

c) Portuários:

- i. Porto de Pemba e Mocimboa da Praia, na Província de Cabo Delgado;
- ii. Porto de Nacala, na Província de Nampula;
- iii. Portos de Quelimane e Pebane, na Província da Zambézia;
- iv. Porto da Beira, na Província de Sofala;
- v. Porto de Maputo, na Cidade de Maputo; e
- vi. Porto da Matola, na Província de Maputo.

2. Excepcionalmente, pode ser concedido visto de entrada no território nacional por razões de interesse do Estado e questões humanitárias, sem prejuízo da observância das medidas de prevenção e combate à pandemia COVID-19.

3. Os tripulantes dos navios só podem desembarcar dos respectivos navios para a zona portuária, para operações estritamente necessárias de carga e descarga dos seus navios, sendo-lhes interdito sair da zona portuária, excepto por razões de saúde.

ARTIGO 14

(Autorização de voos)

São retomados os voos de transporte de passageiros para determinados países, em regime de reciprocidade.

ARTIGO 15

(Aulas)

1. Enquanto vigorar a Situação de Calamidade Pública, o decurso de aulas presenciais nos estabelecimentos de ensino é condicionado à existência de planos de contingência sectoriais e verificação de condições adequadas de prevenção e combate à pandemia COVID-19, pelas autoridades sanitárias.

2. As aulas para a 12.^a classe do Ensino Geral do Sistema Nacional de Educação, retomam a partir do dia 1 de Outubro de 2020, condicionadas à existência de planos de contingências sectoriais e verificadas as condições adequadas, pelas autoridades sanitárias, sem prejuízo do ajustamento dos calendários escolares.

3. A retoma das aulas no ensino secundário das escolas do currículo estrangeiro é autorizada pelo ministro que superintende a área de educação e está dependente da evolução da situação epidemiológica do país e das recomendações do sector que superintende a área da saúde.

4. O reinício das aulas nos subsistemas de ensino pré-escolar, primário e secundário geral do 1.º Grau, é autorizada pelos ministros que superintendem as áreas de educação e de ensino pré-escolar, dependendo da evolução da situação epidemiológica do país e das recomendações do sector que superintende a área da saúde.

5. Os estabelecimentos de ensino provedores de cursos de curta duração e de explicação são autorizados pelo Secretário de Estado na Província e na Cidade de Maputo, conforme o caso, condicionados à existência de planos de contingência sectoriais e verificadas as condições adequadas, pelas autoridades sanitárias locais.

6. Dependendo da evolução da situação epidemiológica ou da capacidade de cumprir com as medidas de prevenção recomendadas pelas autoridades competentes, algumas escolas ou regiões do país, podem interromper as suas actividades lectivas presenciais ou iniciá-las à posterior.

ARTIGO 16

(Eventos públicos, privados, estabelecimentos comerciais de diversão e equiparados)

1. São interditas as actividades culturais e recreativas realizadas em espaços públicos.

2. Sem prejuízo do disposto número anterior, observadas todas as medidas de prevenção e combate à pandemia COVID-19, mediante a existência de planos de contingência sectoriais e verificadas as condições adequadas pelas autoridades sanitárias, é autorizada:

- a) a realização de actividades culturais nos cinemas, teatros, museus, galerias, centros culturais, auditórios e similares, bem como empreendimentos turísticos de restauração e similares;
- b) a prática de desportos em ginásios; e
- c) a reabertura de casinos.

3. Decorrente da interdição prevista no número 1 do presente artigo, são encerrados:

- a) discotecas;
- b) salas de jogos, à excepção dos casinos;
- c) bares e barracas destinadas à venda de bebidas alcoólicas;
- d) piscinas públicas; e
- e) monumentos e similares, salvo quando se trate de cerimónias de Estado.

4. Os eventos privados devem ter o limite máximo de 40 (quarenta) participantes e garantir a estrita observância das medidas de prevenção e combate à pandemia COVID-19.

5. É autorizada a frequência a praias, sendo, porém, vedada a prática de desportos de grupo, a realização de espectáculos musicais, a venda e o consumo de bebidas alcoólicas, devendo observar todas as medidas de prevenção e combate à pandemia COVID-19, adoptadas pelas autoridades competentes.

6. Enquanto vigorar a Situação de Calamidade Pública, é autorizado sob condições de observância das medidas de prevenção e combate à pandemia COVID-19, o regresso aos treinos das selecções e equipas nacionais, que tenham competições internacionais para os campeonatos africanos ou mundiais.

7. Sob condições de observância das medidas de prevenção e combate à pandemia COVID-19 é autorizado o regresso aos treinos das equipas que disputam o campeonato moçambicano de futebol, denominado Moçambola, a partir do dia 15 de Setembro de 2020.

8. Os cursos de treinadores e juizes são realizados respeitando o protocolo sanitário em espaços desportivos previamente inspecionados e autorizados, pelas autoridades competentes.

9. Os serviços de restauração funcionam em estrita observância das medidas de prevenção e combate à pandemia COVID-19.

10. Nos estabelecimentos de restauração o número de clientes é limitado de acordo com a capacidade de lotação de cada estabelecimento, mediante a observância de todas as medidas de prevenção e combate à pandemia COVID-19, previstas no presente Decreto.

ARTIGO 17

(Cultos e celebrações religiosas)

1. Enquanto vigorar a Situação de Calamidade Pública, para os cultos e celebrações religiosas em colectivo, o número de participantes não deve exceder 50% da capacidade máxima de cada local, desde que não exceda a cento e cinquenta (150) pessoas, devendo-se respeitar o protocolo emitido pelas autoridades sanitárias.

2. O disposto no número anterior é condicionado à verificação das condições adequadas em cada local de culto e celebração religiosa, pelas autoridades sanitárias.

3. As entidades religiosas após observância integral do protocolo sanitário referido no número 1 do presente artigo e comunicado às autoridades competentes, podem reabrir os locais de culto, devendo, estas, à posterior, realizar a fiscalização e monitoria necessárias.

4. Durante os cultos e celebrações religiosas, deve-se reservar espaço para a divulgação de mensagens de medidas de prevenção e combate a pandemia COVID-19.

ARTIGO 18

(Cerimónias fúnebres)

1. Enquanto vigorar a Situação de Calamidade Pública, o número máximo de participantes na realização de velórios e cerimónias fúnebres é de 50 (cinquenta) pessoas.

2. O número de participantes de velórios e cerimónias fúnebres de óbitos de COVID-19, não deve exceder 10 (dez) pessoas.

3. Independentemente da causa da morte, os participantes de velórios e cerimónias fúnebres, observam todas as medidas de prevenção e combate à pandemia COVID-19.

4. Os gestores das capelas, locais de velório e cemitérios devem adoptar medidas necessárias ao cumprimento do disposto no presente artigo.

ARTIGO 19

(Funcionamento das instituições públicas e privadas)

1. Enquanto vigorar a Situação de Calamidade Pública, o funcionamento das instituições públicas e privadas, deve observar as medidas de prevenção e combate à pandemia COVID-19.

2. No atendimento ao público, as instituições públicas devem privilegiar o uso de meios electrónicos de voz e dados.

3. São medidas adicionais de prevenção e combate à pandemia COVID-19, para além das previstas no artigo 4 do presente Decreto, as seguintes:

- a) medição da temperatura corporal antes do início da jornada laboral;
- b) desinfecção das instalações e equipamentos com soluções recomendadas;
- c) arejamento das instalações; e
- d) redução do número de pessoas em reuniões ou locais de aglomeração, para o máximo de 40 (quarenta), quando aplicável, exceptuando, situações inadiáveis do funcionamento do Estado e outras do interesse público.

4. As pessoas que se apresentarem com febres ou sintomas gripais, não devem fazer-se presente nas instalações de trabalho.

ARTIGO 20

(Inspeções sectoriais)

Enquanto vigorar a Situação de Calamidade Pública, as inspeções sectoriais devem zelar pelo cumprimento das medidas de prevenção e combate à pandemia COVID-19, recomendadas pelas autoridades sanitárias.

ARTIGO 21

(Cadastro e prova de vida presencial)

1. Enquanto vigorar a Situação de Calamidade Pública, são temporariamente suspensos os seguintes actos relativos aos funcionários e agentes do Estado:

- a) o cadastro electrónico; e
- b) a prova de vida (biométrica).

2. A realização do cadastro excepcional e da prova de vida não deve ser presencial.

ARTIGO 22

(Serviços das instituições de crédito e sociedades financeiras)

Os serviços das instituições de crédito e sociedades financeiras devem ser providos em observância das medidas de prevenção e combate à pandemia COVID-19.

ARTIGO 23

(Tratamento especial)

Os profissionais e agentes de saúde e todos os trabalhadores que pela natureza das suas funções façam o atendimento ao público merecem um tratamento especial.

ARTIGO 24

(Mercados)

1. Os mercados funcionam no período compreendido entre as 6 horas e as 17 horas.

2. Excepcionalmente, mediante recomendação das autoridades sanitárias competentes, os mercados podem ser encerrados.

3. Os órgãos locais devem reorganizar os mercados, criando condições para a observância das medidas de prevenção e combate à pandemia COVID-19.

ARTIGO 25

(Actividades industrial, agrícola e pesqueira)

Enquanto vigorar a Situação de Calamidade Pública, as entidades industriais, agrícolas e pesqueiras devem garantir a utilização de medidas de prevenção e combate à pandemia COVID-19 necessárias à protecção do pessoal de serviço.

ARTIGO 26

(Transportes colectivos de passageiros)

1. É definido o limite máximo de passageiros a bordo em transportes colectivos, públicos ou privados, nos moldes rodoviário, ferroviário, marítimo, fluvial e aéreo, de acordo com a lotação do meio.

2. Para o efeito do disposto no número anterior, para todos os ocupantes, é obrigatório o uso de máscara de protecção e/ou viseiras com a finalidade de cobrir o nariz e a boca, conforme recomendado pelas autoridades sanitárias.

3. A prestação de serviços de moto-táxi e bicicleta-táxi, é observada mediante o uso de máscara, no limite máximo da lotação.

4. A circulação dos transportes urbanos públicos e privados de passageiros, observa o horário normal de funcionamento.

5. Os proprietários das empresas ou dos veículos devem garantir as condições de higiene e segurança sanitária.

6. O Ministério que superintende a área dos transportes deve praticar os actos necessários e adequados para garantir os serviços de transporte de pessoas e bens essenciais, por via dos transportes terrestres, marítimos e aéreos, assim como a manutenção e funcionamento das infra-estruturas essenciais.

ARTIGO 27

(Transporte transfronteiriço)

1. Enquanto vigorar a Situação de Calamidade Pública, as autoridades fronteiriças e sanitárias devem reforçar as medidas de controle dos transportadores e motoristas que entrem no país

no âmbito do comércio transfronteiriço, impondo que os mesmos usem máscaras e/ou viseiras, e sejam sujeitos a acções de despiste, incluindo medição da temperatura e testagem, quando aplicável.

2. Para efeitos do previsto no número 1 do presente artigo, considera-se aplicável o disposto no número 2 do artigo 5 do presente Decreto.

ARTIGO 28**(Órgãos de comunicação social)**

Enquanto vigorar a Situação de Calamidade Pública, os órgãos de comunicação social públicos e privados, com a regularidade recomendável, asseguram informação pública sobre a evolução da pandemia no país, devendo reservar espaço na sua grelha de programação para o efeito.

ARTIGO 29**(Visita aos estabelecimentos penitenciários)**

Enquanto vigorar a Situação de Calamidade Pública, as visitas aos estabelecimentos penitenciários, realizam-se em observância das medidas de prevenção e combate à pandemia COVID-19.

ARTIGO 30**(Participação dos Serviços de Defesa Civil)**

Os Serviços de Defesa Civil, participam na execução das medidas emanadas pelo Governo, no âmbito da declaração da Situação de Calamidade Pública.

ARTIGO 31**(Dever de cooperação)**

Enquanto vigorar a Situação de Calamidade Pública, os cidadãos e as entidades públicas e privadas têm o dever de colaboração, no cumprimento de ordens ou instruções dos órgãos e agentes responsáveis pela segurança, protecção civil e saúde pública, na pronta satisfação de solicitações, que justificadamente lhes sejam feitas pelas entidades competentes para a concretização das medidas previstas no presente Decreto.

ARTIGO 32**(Voluntariado)**

Sempre que recomendável, podem ser promovidas acções de voluntariado com vista a assegurar as funções essenciais à implementação das medidas previstas no presente Decreto.

ARTIGO 33**(Acções de sensibilização e educação cívico-sanitária)**

Enquanto vigorar a Situação de Calamidade Pública, os órgãos competentes devem implementar medidas adicionais com vista à sensibilização e à educação cívico-sanitária dos cidadãos sobre a pandemia COVID-19, nomeadamente através dos meios de difusão massiva, públicos e privados e de outros meios considerados adequados.

ARTIGO 34**(Avaliação dos sub-sistemas de aviso prévio e de alerta)**

Compete à Entidade de Coordenação de Gestão e Redução do Risco de Desastres avaliar, sistematicamente e conforme os casos, a situação dos sub-sistemas de aviso prévio e de alerta, devendo notificar ao Governo para tomada de medidas necessárias.

ARTIGO 35**(Transgressões e penalizações)**

O incumprimento das medidas previstas no presente Decreto constitui transgressões, puníveis com multas que variam de 1 a 5 salários mínimos, sem prejuízo do disposto em legislação específica.

ARTIGO 36**(Entrada em vigor)**

O presente Decreto entra em vigor a partir das 0 horas do dia 7 de Setembro de 2020.

Aprovado pelo Conselho de Ministros, no dia 1 de Setembro de 2020.

Publique-se.

O Primeiro-Ministro, *Carlos Agostinho do Rosário*.



BOLETIM DA REPÚBLICA

PUBLICAÇÃO OFICIAL DA REPÚBLICA DE MOÇAMBIQUE

IMPrensa Nacional de Moçambique, E. P.

AVISO

A matéria a publicar no «Boletim da República» deve ser remetida em cópia devidamente autenticada, uma por cada assunto, donde conste, além das indicações necessárias para esse efeito, o averbamento seguinte, assinado e autenticado: **Para publicação no «Boletim da República».**

SUMÁRIO

Conselho de Ministros:

Decreto n.º 2/2021:

Revê as medidas para a contenção da propagação da pandemia da COVID-19, enquanto durar a Situação de Calamidade Pública, e revoga o Decreto n.º 1/2021, de 13 de Janeiro.

CONSELHO DE MINISTROS

Decreto n.º 2/2021

de 4 de Fevereiro

Havendo necessidade de se rever as medidas para a contenção da propagação da pandemia da COVID-19, enquanto durar a Situação de Calamidade Pública, aprovadas pelo Decreto n.º 1/2021, de 13 de Janeiro, ao abrigo do disposto na alínea a) do número 1 do artigo 33 da Lei n.º 10/2020, de 24 de Agosto, o Conselho de Ministros decreta:

ARTIGO 1

(Declaração de Situação de Calamidade Pública)

Continuam em vigor a Situação de Calamidade Pública e o Alerta Vermelho, decretados no artigo 1 do Decreto n.º 79/2020, de 4 de Setembro.

ARTIGO 2

(Objecto)

O presente Decreto estabelece as medidas para contenção da propagação da pandemia da COVID-19, enquanto vigorar a Situação de Calamidade Pública.

ARTIGO 3

(Âmbito da aplicação)

O presente Decreto aplica-se a todos os cidadãos nacionais e estrangeiros e instituições públicas e privadas, no território nacional.

ARTIGO 4

(Medidas de prevenção e combate)

São medidas gerais de prevenção e combate à pandemia da COVID - 19 as seguintes:

- uso de máscaras;
- lavagem frequente das mãos com água e sabão ou cinza;
- distanciamento interpessoal, mínimo de 2 metros;
- etiqueta da tosse; e
- não partilha de utensílios de uso pessoal.

ARTIGO 5

(Quarentena, isolamento e internamento)

- Estão sujeitos ao regime de quarentena domiciliária obrigatória de 14 dias consecutivos todas as pessoas que tenham tido contacto directo com casos confirmados da COVID-19.
- Todos os passageiros que estejam a chegar ao país devem:
 - apresentar um comprovativo de teste de Reacção em Cadeia da Polimerase (PCR) com resultado negativo ao SARS COV-2, realizado no país de origem nas últimas 72 horas antes da partida, ficando isentos de regime de quarentena; e
 - ser submetidos ao isolamento obrigatório, quando o teste realizado à entrada no país seja positivo, segundo as normas das autoridades sanitárias.
- Os doentes com infecção pelo SARS COV-2 estão sujeitos ao seguinte regime:
 - isolamento domiciliário obrigatório, se não tiverem critérios médicos para o internamento;
 - isolamento institucional ou internamento em estabelecimento de saúde apropriado para fins terapêuticos, se tiverem critérios médicos para o internamento definido pelas autoridades competentes; e
 - os critérios para a alta do isolamento domiciliário são definidos pelo Ministério que superintende a área da Saúde.
- A violação do disposto na alínea b) do número 2 do presente artigo dá lugar ao confinamento em domicílio ou estabelecimento adequado, com objectivos preventivos.
- A validade do teste de PCR para SARS COV-2 é de 14 dias, contados a partir da data de colheita da amostra, para os cidadãos de nacionalidade moçambicana ou estrangeira que necessitam de entradas múltiplas no país num curto espaço de tempo ou que façam uma viagem de curta duração ao exterior.

6. Os cidadãos nacionais que estejam a regressar de viagem e que não apresentem o teste PCR para SARS COV-2 válido, ficam sujeitos ao regime de quarentena ou sujeitam-se ao teste às expensas próprias.

7. As crianças dos 0 aos 11 anos de idade ficam isentas de apresentar o teste da COVID-19 ao entrar no território nacional.

8. O uso de tecnologias alternativas ao teste de PCR para fins de viagem é autorizado pelo Ministro que superintende a área da saúde.

ARTIGO 6

(Visita aos estabelecimentos hospitalares)

1. São reduzidas as visitas aos cidadãos internados nos estabelecimentos hospitalares, no máximo de duas pessoas por dia, por cada doente.

2. É interdita a visita aos doentes com COVID-19.

ARTIGO 7

(Alargamento da escala de despiste e testagem)

As autoridades sanitárias públicas, em parceria com as privadas, devem criar condições necessárias para o alargamento da escala de despiste da COVID-19 e realização de testes.

ARTIGO 8

(Protecção especial)

1. Estão sujeitos à protecção especial os cidadãos em risco de contágio pela COVID-19, nomeadamente:

- a) com idade igual ou superior a 65 anos;
- b) portadores de doença considerada de risco, de acordo com as orientações das autoridades sanitárias, designadamente, os imunocomprometidos, os doentes renais, os hipertensos, os diabéticos, os doentes cardiovasculares, os portadores de doença respiratória crónica e os doentes oncológicos; e
- c) as gestantes.

2. Os cidadãos abrangidos pelo disposto no número anterior, quando detentores de vínculo laboral com entidade, pública ou privada, que deve prestar serviço no período de vigência da Situação de Calamidade Pública, têm prioridade na dispensa da actividade laboral presencial.

ARTIGO 9

(Uso de máscaras e viseiras)

1. É obrigatório o uso de máscaras em todos os locais de aglomeração de pessoas, nos espaços públicos, nos mercados, grandes superfícies, centros comerciais e áreas comuns.

2. É obrigatório o uso de máscaras nos transportes colectivos e semicolectivos de passageiros.

3. O uso de viseiras não dispensa a obrigatoriedade do uso de máscaras.

4. É permitido o uso de máscaras de protecção, de pano ou outro material, privilegiando as de fabrico comunitário, com a finalidade de cobrir o nariz e a boca, nos termos recomendados pelo Ministério que superintende a área da Saúde.

5. Exceptuam-se do disposto no número 1 do presente artigo, quando se trate de casos relativos a prática de actividade física ou contra-indicação médica de uso de máscara devidamente comprovada.

ARTIGO 10

(Requisição da prestação de serviços de saúde)

1. É determinada a requisição civil de médicos, enfermeiros e outro pessoal de saúde, fora do Sistema Nacional de Saúde.

2. Exceptuam-se do disposto no número anterior, os médicos, enfermeiros e outro pessoal de saúde particularmente vulneráveis à pandemia da COVID-19, incluindo os abrangidos pelo artigo 8 do presente Decreto.

3. Compete ao Ministério que superintende a área da Saúde criar condições para a materialização das medidas previstas no presente artigo.

ARTIGO 11

(Validade dos documentos oficiais caducados)

1. Mantém-se a emissão dos seguintes documentos oficiais:

- a) Bilhete de Identidade;
- b) Carta de condução;
- c) Passaporte;
- d) Documento de Identificação e Residência para Estrangeiros e vistos temporários; e
- e) Verbete do despacho de importação de veículo automóvel.

2. Os documentos referidos no número anterior, quando caducados, são considerados válidos até 31 de Maio de 2021.

ARTIGO 12

(Vistos e acordos da sua supressão)

1. Enquanto vigorar a Situação de Calamidade Pública, são válidos os acordos de supressão de vistos entre o Estado moçambicano e outros Estados, em regime de reciprocidade.

2. Enquanto vigorar a Situação de Calamidade Pública, fica suspensa a contagem de tempo no território nacional relativamente aos técnicos estrangeiros não residentes que prestam serviços nos projectos estruturantes do Estado, evitando-se, deste modo, a fixação de residência para efeitos fiscais.

3. Mantém-se a emissão de vistos de turismo.

4. É permitida a atribuição de vistos aos que se deslocam ao país, nos termos estabelecidos do número 2 do artigo 12 do presente Decreto.

ARTIGO 13

(Encerramento dos postos de travessia)

1. São encerrados todos os Postos de Travessia, à excepção dos seguintes:

- a) Terrestres:
 - i. Negomano, na Província de Cabo Delgado;
 - ii. Mandimba, II Congresso e Entre-Lagos, na Província do Niassa;
 - iii. Melosa, na Província da Zambézia;
 - iv. Cassacatisa, Cuchamano, Zóbwè e Calomwè, na Província de Tete;
 - v. Machipanda, na Província de Manica;
 - vi. Chicualacuala, na Província de Gaza; e
 - vii. Ressano Garcia, Ponta de Ouro e Namaacha, na Província de Maputo.
- b) Aéreos:
 - i. Aeroportos de Pemba e de Mocímboa da Praia, na Província de Cabo Delgado;
 - ii. Aeroporto de Lichinga, na Província do Niassa;
 - iii. Aeroportos de Nampula e Nacala, na Província de Nampula;

- iv. Aeroporto de Quelimane, na Província da Zambézia;
- v. Aeroporto de Chingodzi, na Província de Tete;
- vi. Aeroporto de Chimoio, na Província de Manica;
- vii. Aeroporto da Beira, na Província de Sofala;
- viii. Aeródromos de Inhambane e de Vilanculos, na Província de Inhambane; e
- ix. Aeroporto Internacional de Maputo, na Cidade de Maputo.

c) Portuários:

- i. Portos de Pemba e de Mocímboa da Praia, na Província de Cabo Delgado;
- ii. Porto de Nacala, na Província de Nampula;
- iii. Portos de Quelimane e Pebane, na Província da Zambézia;
- iv. Porto da Beira, na Província de Sofala;
- v. Porto de Maputo, na Cidade de Maputo; e
- vi. Porto da Matola, na Província de Maputo.

2. São criados postos de controlo de camionistas e mecanismos de coordenação prévia com os países fronteiriços, para evitar congestionamento nas fronteiras.

3. Mantém-se a emissão de vistos de fronteira para fins turísticos, assim como, excepcionalmente, pode ser concedido visto de entrada no território nacional por razões de interesse do Estado e questões humanitárias, sem prejuízo da observância das medidas de prevenção e combate à pandemia da COVID-19.

4. Os tripulantes dos navios só podem desembarcar dos respectivos navios para a zona portuária, para operações estritamente necessárias de carga e descarga dos seus navios, sendo-lhes interdito sair da zona portuária.

5. Não se aplica aos navios cruzeiros de turismo, o regime previsto no número anterior, devendo os tripulantes e passageiros observar todas as medidas do protocolo sanitário para a prevenção da COVID-19 em vigor no País e nos termos do presente Decreto.

ARTIGO 14

(Autorização de voos)

Mantém-se, em regime de reciprocidade, os voos de transporte de passageiros para determinados países.

ARTIGO 15

(Aulas)

1. São suspensas aulas presenciais nas instituições de ensino pré-escolar, primário, secundário, técnico profissional e superiores públicas e privadas por um período de 30 dias, em todo o território nacional.

2. O disposto no número 1 do presente artigo não abrange a observância do calendário dos exames em curso.

ARTIGO 16

(Eventos públicos e privados e estabelecimentos comerciais de diversão e equiparados)

1. São interditas as actividades culturais e recreativas realizadas em espaços públicos e privados.

2. Decorrente da interdição prevista no número 1 do presente artigo, são encerrados:

- a) discotecas;
- b) salas de jogos e casinos;
- c) teatros;
- d) cinemas;
- e) auditórios;
- f) museus;

- g) galerias;
- h) centros culturais e similares;
- i) piscinas públicas;
- j) ginásios e outros locais públicos e privados para a prática de exercícios físicos, excepto para atender às questões terapêuticas, devidamente comprovadas; e
- k) bares.

3. É proibida a venda de bebidas alcoólicas nas barracas, nos termos da legislação específica.

4. São interditos, em todo o território nacional, os eventos sociais privados por um período de 30 dias, sem prejuízo dos actos de registo de casamentos, que podem continuar a decorrer com observância rigorosa das medidas de prevenção e combate à pandemia da COVID-19, restringindo-se ao máximo de 20 pessoas.

5. É interdita a frequência à praia como local de recreação para banhistas, mantendo-se a autorização para passear e actividades físicas nos espaços definidos para pedestres, tais como passeios e calçadas, e sem aglomerações.

6. É interdita a realização de jogos recreativos, de lazer e competições desportivas de escalões inferiores e seniores amadores.

7. Enquanto vigorar a Situação de Calamidade Pública, mantém-se autorizado sob condições de observância das medidas de prevenção e combate à pandemia da COVID-19, o regresso aos treinos das selecções e equipas nacionais, com compromissos internacionais.

8. São suspensos os treinos e competições das equipas que disputam o campeonato nacional de futebol, denominado Moçambola, a partir do dia 8 de Fevereiro.

9. As competições de ténis, natação, automobilismo, motociclismo, ciclismo, atletismo, patinagem, tiro, vela e canoagem, mantêm-se nas modalidades individuais, devendo apresentar os respectivos planos de regularização das competições, face à COVID-19.

10. O horário de funcionamento dos estabelecimentos comerciais de grandes superfícies é das 9 horas às 19 horas, de Segunda-feira a Sábado, e das 9 horas às 16 horas, aos Domingos, sendo que os demais estabelecimentos comerciais mantêm o horário normal de funcionamento.

11. A venda de bebida alcoólica nos estabelecimentos referidos no número anterior deve obedecer o horário aplicado aos *bottle stores*.

12. Os serviços de restauração devem funcionar em estrita observância das medidas de prevenção e combate à pandemia da COVID-19, sendo permitida a sua abertura a partir das 6 horas e encerramento as 20 horas.

13. Nos estabelecimentos comerciais e de restauração é obrigatória a definição da capacidade máxima e sua respectiva afixação em locais bem visíveis da instituição, sendo que os gestores destes estabelecimentos são responsáveis pelo seu cumprimento.

14. Todos os *bottle stores*, independentemente da sua localização, passam a adoptar o horário das 9 horas às 13 horas, permanecendo encerrados aos Domingos, sendo proibido o consumo de bebidas alcoólicas no local e o serviço de entrega ao domicílio, depois do fecho.

15. As barracas de venda de produtos alimentares devem funcionar das 6 horas às 17 horas, ficando vedada a venda de bebidas alcoólicas.

16. São canceladas todas as licenças de porta aberta e suspensa a atribuição de novas licenças.

17. É suspensa a emissão de novas licenças aos *bottle stores* e de venda de todo tipo de bebidas alcoólicas, bem como as de restauração.

ARTIGO 17

(Recolher obrigatório)

1. É introduzido o recolher obrigatório na Área Metropolitana do Grande Maputo, nomeadamente, nas Cidades de Maputo e da Matola, Distrito e Município de Boane e Distrito de Marracuene, entre as 21 horas às 4 horas durante 30 dias.

2. O recolher obrigatório não abrange:

- a) os trabalhadores cuja natureza da sua actividade profissional não permite interrupção, na prossecução do interesse público;
- b) as deslocações por motivos inadiáveis para a obtenção de cuidados de saúde; e
- c) outras actividades de natureza análoga ou por motivos de força maior ou necessidade impreterível, desde que devidamente justificados.

ARTIGO 18

(Cultos, conferências, reuniões e celebrações religiosas)

Ficam encerrados os lugares de culto, conferências, reuniões e celebrações religiosas por um período de 30 dias, em todo o território nacional.

ARTIGO 19

(Cerimónias fúnebres)

1. Enquanto vigorar a Situação de Calamidade Pública, o número máximo de participantes na realização de velórios e cerimónias fúnebres é de 20 (vinte) pessoas.

2. O número de participantes de velórios e cerimónias fúnebres de óbitos de COVID-19 não deve exceder 10 (dez) pessoas.

3. Independentemente da causa da morte, os participantes de velórios e cerimónias fúnebres, devem observar rigorosamente todas as medidas de prevenção e combate à pandemia da COVID-19.

4. Os gestores das capelas, locais de velório e cemitérios devem adoptar medidas necessárias ao cumprimento do disposto no presente artigo.

ARTIGO 20

(Funcionamento das instituições públicas e privadas)

1. Enquanto vigorar a Situação de Calamidade Pública, o funcionamento das instituições públicas e privadas deve observar as medidas de prevenção e combate à pandemia da COVID-19.

2. No atendimento ao público, as instituições públicas e privadas devem privilegiar o uso de meios electrónicos e tele-trabalho.

3. São medidas adicionais de prevenção e combate à pandemia da COVID-19, para além das previstas no artigo 4 do presente Decreto, as seguintes:

- a) medição da temperatura corporal antes do início da jornada laboral;
- b) desinfecção das instalações e equipamentos com soluções recomendadas;
- c) arejamento das instalações;
- d) redução do número de pessoas em reuniões ou locais de aglomeração, devendo-se garantir o distanciamento interpessoal de pelo menos 2 (dois) metros, exceptuando, situações inadiáveis do funcionamento do Estado.

4. Nos locais de atendimento ao público é obrigatória a definição da capacidade máxima e sua respectiva afixação em locais bem visíveis da instituição, sendo que, os gestores destas instituições são responsáveis pelo seu cumprimento.

5. As pessoas que se apresentarem com febres ou sintomas gripais, não devem fazer-se presente nas instalações de trabalho, devendo comunicar a entidade patronal a qual emite orientações necessárias e aplicáveis.

6. Na impossibilidade de se garantir o distanciamento interpessoal recomendado, deve adoptar-se o regime de rotatividade das equipas de serviço.

7. A redução de pessoal, para efeitos do cumprimento do número 6 do presente artigo, não se confunde com dispensa do trabalho, devendo ser adoptados mecanismos que assegurem a continuação do trabalho em casa, havendo condições.

8. Compete a cada entidade, pública ou privada, definir as modalidades do trabalho em domicílio.

9. A medida prevista no número 6 do presente artigo não abrange os funcionários e agentes do Estado que ocupam cargos de direcção, chefia e confiança.

10. Nos eventos do Estado, o número de participantes não deve exceder a 50 participantes, excepto casos de natureza impreterível, desde que devidamente justificados.

ARTIGO 21

(Inspeções)

Enquanto vigorar a Situação de Calamidade Pública, a Inspeção Nacional de Actividades Económicas (INAE), as inspeções sectoriais, o Ministério da Saúde (MISAU), a Polícia da República de Moçambique (PRM) e Polícias Municipais, devem zelar pelo cumprimento das medidas de prevenção e combate à pandemia da COVID 19, previstas neste Decreto e outras recomendadas pelas autoridades sanitárias.

ARTIGO 22

(Cadastro e prova de vida presencial)

1. Enquanto vigorar a Situação de Calamidade Pública, são temporariamente suspensos os seguintes actos relativos aos funcionários e agentes do Estado:

- a) cadastro electrónico;
- b) prova de vida (biométrica).

2. A realização do cadastro excepcional e da prova de vida deve ser não presencial.

ARTIGO 23

(Serviços das instituições de crédito e sociedades financeiras)

Os serviços das instituições de crédito e sociedades financeiras devem ser providos em observância das medidas de prevenção e combate à pandemia da COVID-19.

ARTIGO 24

(Mercados e feiras)

1. Os mercados funcionam no período compreendido entre as 6 horas e às 17 horas.

2. Excepcionalmente, mediante recomendação das autoridades sanitárias competentes, os mercados podem ser encerrados.

3. Os órgãos locais devem reorganizar os mercados, criando condições para a observância das medidas de prevenção e combate à pandemia da COVID-19.

4. As feiras de insumos agrícolas e produtos agrícolas observam o horário de funcionamento dos mercados, observadas rigorosamente as medidas de prevenção e combate à pandemia da COVID-19.

ARTIGO 25

(Actividades industrial, agrícola e pesqueira)

Enquanto vigorar a Situação de Calamidade Pública, as entidades industriais, agrícolas e pesqueiras devem garantir a aplicação de medidas de prevenção e combate à pandemia da COVID-19 necessárias à protecção do pessoal de serviço.

ARTIGO 26

(Transportes colectivos de passageiros)

1. É definido o limite máximo de passageiros a bordo em transportes colectivos, públicos ou privados, nos moldes rodoviário, ferroviário, marítimo, fluvial e aéreo, de acordo com a lotação do meio.

2. Para o efeito do disposto no número anterior, para todos os ocupantes, é obrigatório o uso de máscara de protecção com a finalidade de cobrir o nariz e a boca, conforme recomendado pelas autoridades sanitárias.

3. A prestação de serviços de moto-táxi e bicicleta-táxi, é observada mediante o uso de máscara, no limite máximo da lotação.

4. A circulação dos transportes urbanos públicos e privados de passageiros, observa o horário normal de funcionamento, excepto na Área Metropolitana do Grande Maputo, nomeadamente, cidades de Maputo e da Matola, Distrito e Município de Boane e Distrito de Marracuene, em que vigora o recolher obrigatório.

5. Os proprietários das empresas ou dos veículos devem garantir as condições de higiene e segurança sanitária.

6. O Ministério que superintende a área dos transportes deve praticar os actos necessários e adequados para garantir os serviços de transporte de pessoas e bens essenciais, por via dos transportes terrestres, marítimos e aéreos, assim como a manutenção e funcionamento das infra-estruturas essenciais.

ARTIGO 27

(Transporte transfronteiriço)

1. Enquanto vigorar a Situação de Calamidade Pública, as autoridades fronteiriças e sanitárias devem reforçar as medidas de controle dos transportadores e motoristas que entrem no país no âmbito do comércio transfronteiriço, impondo que os mesmos usem máscaras, e sejam sujeitos a acções de despiste, incluindo medição da temperatura e testagem, quando aplicável.

2. Para efeitos do previsto no número 1 do presente artigo, considera-se aplicável o disposto nos números 2, 5, 6, 7 e 8 do artigo 5 do presente Decreto.

ARTIGO 28

(Órgãos de comunicação social)

1. Enquanto vigorar a Situação de Calamidade Pública, os órgãos de comunicação social públicos e privados, com a

regularidade recomendável, asseguram informação pública sobre a evolução da pandemia no país e, devendo reservar espaço na sua grelha de programação para o efeito.

2. Os órgãos de comunicação social públicos e privados devem assegurar a disseminação das medidas para o combate e contenção da propagação da pandemia da COVID 19 previstas no presente Decreto.

ARTIGO 29

(Visita aos estabelecimentos penitenciários)

1. Enquanto vigorar a Situação de Calamidade Pública, as visitas aos estabelecimentos penitenciários realizam-se em observância das medidas de prevenção e combate à pandemia da COVID-19.

2. É permitida a visita de um máximo de uma pessoa por mês, por cada recluso.

ARTIGO 30

(Participação dos Serviços de Defesa Civil)

Os Serviços de Defesa Civil participam na execução das medidas emanadas pelo Governo no âmbito da declaração da Situação de Calamidade Pública.

ARTIGO 31

(Dever de colaboração)

Enquanto vigorar a Situação de Calamidade Pública, os cidadãos e as entidades públicas e privadas têm o dever de colaboração, no cumprimento de ordens ou instruções dos órgãos e agentes responsáveis pela segurança, protecção civil e saúde pública, na pronta satisfação de solicitações, que justificadamente lhes sejam feitas pelas entidades competentes para a concretização das medidas previstas no presente Decreto.

ARTIGO 32

(Voluntariado)

Sempre que recomendável, podem ser promovidas acções de voluntariado com vista a assegurar as funções essenciais à implementação das medidas previstas no presente Decreto.

ARTIGO 33

(Acções de sensibilização e educação cívico-sanitária)

Enquanto vigorar a Situação de Calamidade Pública, os órgãos competentes devem implementar medidas adicionais com vista à sensibilização e à educação cívico-sanitária dos cidadãos sobre a pandemia da COVID-19, nomeadamente através dos meios de difusão massiva, públicos e privados, e de outros meios considerados adequados.

ARTIGO 34

(Avaliação dos sub-sistemas de aviso prévio e de alerta)

Compete à Entidade de Coordenação de Gestão e Redução do Risco de Desastres, avaliar sistematicamente e conforme os casos, a situação dos sub-sistemas de aviso prévio e de alerta, devendo notificar ao Governo para tomada de medidas necessárias.

ARTIGO 35

(Desobediência)

1. O desrespeito às medidas impostas pelo presente Decreto é considerado crime de desobediência e punido com pena de 3 a 15 dias de prisão.

2. A pena é sempre substituída por multa correspondente.

3. Sendo a pena substituída por multa e não for paga voluntariamente no prazo de 10 dias, o juiz ordena o cumprimento da prisão pelo tempo correspondente à razão de 1 dia de prisão efectiva por cada 2 dias de multa.

ARTIGO 36

(Transgressões e penalizações no domínio da Actividade Económica)

1. O incumprimento das medidas previstas no presente Decreto, no domínio da actividade económica, em geral, constitui transgressão, punível nos seguintes termos:

- a) multas, a determinar com base na legislação específica;
- b) suspensão temporária da actividade económica, por um período de 1 a 3 meses, em função da gravidade da infracção; e
- c) cessação da Licença ou Alvará.

2. É entidade competente para a cobrança das multas decorrentes das transgressões previstas no número anterior, a INAE.

3. Para os casos de reincidência, para além do previsto no número anterior é instaurado o competente processo ao Tribunal Judicial da área de ocorrência da infracção.

ARTIGO 37

(Norma revogatória)

É revogado o Decreto n.º 1/2021, de 13 de Janeiro.

ARTIGO 38

(Vigência e entrada em vigor)

O presente Decreto tem vigência de 30 dias, contados a partir das 0 horas do dia 5 de Fevereiro de 2021.

Aprovado pelo Conselho de Ministros, no dia 4 de Fevereiro de 2021.

Publique-se.

O Primeiro-Ministro, *Carlos Agostinho do Rosário*.

Preço — 30,00 MT

IMPRESA NACIONAL DE MOÇAMBIQUE, E.P.

Apêndice 17. Horário dos professores das turmas das crianças surdas envolvidas

Pré - Professora *Hlayiso*

Horas	Segunda-feira	Terça-feira	Quarta-feira	Quinta-feira	Sexta-feira
08:00 - 08:40	PORTUGUÊS	MATEMÁTICA	PORTUGUÊS	PORTUGUÊS	PORTUGUÊS
08:45 - 09:25	PORTUGUÊS	MATEMÁTICA	PORTUGUÊS	MATEMÁTICA	PORTUGUÊS
09:30 - 10:10	LSM	MATEMÁTICA	LSM	MATEMÁTICA	T. IND
10:10 - 10:30	INTERVALO				
10:30 - 11:10	LSM	PORTUGUÊS	ED. FÍSICA	MATEMÁTICA	LSM
11:15 - 11:55	T. M	PORTUGUÊS	ED. FÍSICA	Planificação	T. M

2ª classe - Professora *Dambu*

Horas	Segunda-feira	Terça-feira	Quarta-feira	Quinta-feira	Sexta-feira
13:00 - 13:40	PORTUGUÊS	MATEMÁTICA	MATEMÁTICA	PORTUGUÊS	PORTUGUÊS
13:45 - 14:25	PORTUGUÊS	MATEMÁTICA	MATEMÁTICA	PORTUGUÊS	PORTUGUÊS
14:30 - 15:10	PORTUGUÊS	PORTUGUÊS	PORTUGUÊS	LSM	MATEMÁTICA
15:10 - 15:30	INTERVALO				
15:30 - 16:10	MATEMÁTICA	PORTUGUÊS	PORTUGUÊS	MATEMÁTICA	ED. FÍSICA
16:15 - 16:55	MATEMÁTICA	LSM	PORTUGUÊS	Planificação	ED. FÍSICA

3ª classe - Professora Rhitu

Horas	Segunda-feira	Terça-feira	Quarta-feira	Quinta-feira	Sexta-feira
13:00 - 13:40	PORTUGUÊS	MATEMÁTICA	MATEMÁTICA	PORTUGUÊS	PORTUGUÊS
13:45 - 14:25	PORTUGUÊS	MATEMÁTICA	MATEMÁTICA	PORTUGUÊS	PORTUGUÊS
14:30 - 15:10	PORTUGUÊS	PORTUGUÊS	PORTUGUÊS	LSM	MATEMÁTICA
15:10 - 15:30	INTERVALO				
15:30 - 16:10	MATEMÁTICA	PORTUGUÊS	PORTUGUÊS	MATEMÁTICA	ED. FÍSICA
16:15 - 16:55	MATEMÁTICA	LSM	PORTUGUÊS	Planificação	ED. FÍSICA

5ª classe - Professor Malume

Horas	2ª	3ª	4ª	5ª	6ª
13:00 - 13:40	PORTUGUÊS	MATEMÁTICA	PORTUGUÊS	MATEMÁTICA	PORTUGUÊS
13:45 - 14:25	PORTUGUÊS	MATEMÁTICA	PORTUGUÊS	MATEMÁTICA	PORTUGUÊS
14:30 - 15:10	MATEMÁTICA	LSM	ED. VISUAL	CIÊNCIAS SOCIAIS	CIÊNCIAS NATURAIS
15:10 - 15:30	INTERVALO				
15:30 - 16:10	CIÊNCIAS SOCIAIS	CIÊNCIAS NATURAIS	ED. VISUAL	OFÍCIOS	ED. FÍSICA
16:15 - 16:55	CIÊNCIAS SOCIAIS	CIÊNCIAS NATURAIS	LSM	Planificação	ED. FÍSICA